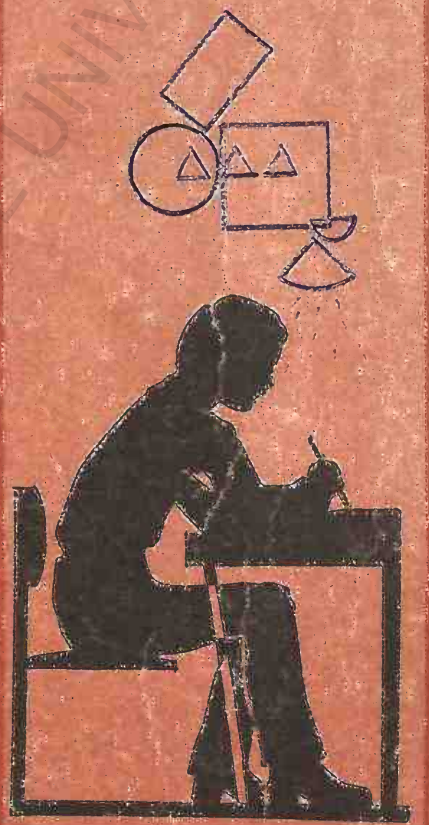
III-7844

IOAN JINGA

INSPECȚIA ȘCOLARĂ



PED
760

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, BUCUREȘTI — 1983

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ IAȘI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IOAN JINGA

INSPECȚIA ȘCOLARĂ

ASPECTE METODOLOGICE ALE CREȘTERII CALITĂȚII ȘI EFICIENȚEI PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

0 000008 94231 BCU IAȘI

EDITURA DIDACTICA ȘI PEDAGOGICA, BUCUREȘTI — 1983

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referenți: Lector univ. dr. IOAN G. BORCA
Lector univ. dr. LAZĂR VLĂSCEANU
din partea Comisiei de specialitate a M E I
prof. V. PRICEPUTU, Direcția de Organizare și Control a M.E.I.

I 31949
BIBLIOTECA DE PEDAGOGIE-PSIHOLOGIE
T III 7844

Redactor: STEFAN WESTFRIED
Tehnoredactor: PARASCHIVA GAȘPAR
Copertă: FLORIN CLAUDIU JINGA

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

Cuvînt înainte 5
SECȚIUNEA I — INSPECȚIA ȘCOLARĂ — PROBLEMATICA TEORETICĂ ȘI PRINCIPALELE ASPECTE PRACTICE 7
Partea I. *Conducerea învățămîntului în profil teritorial* 7
1. Argumente pentru o abordare sistemică 7
2. Conducerea colectivă a învățămîntului 11
3. Planificarea, organizarea, controlul și îndrumarea învățămîntului în profil teritorial 14
Partea a II-a. *Inspecția școlară, principala formă de control, evaluare și îndrumare a activității instructiv-educative desfășurată în învățămîntul preuniversitar* 28
1. Precizări conceptuale 28
2. Direcții de perfecționare a inspecției școlare 30
3. Principalele forme de organizare a inspecției școlare 35
3.1. Inspecția de specialitate 35
3.2. Inspecția specială 40
3.3. Inspecția tematică 43
3.3.1 Inspectarea activității de conducere a unităților de învățămînt și educație 43
3.3.2 Inspectarea activității educative și a muncii diriginților 52
3.3.3 Inspectarea activității de orientare școlară și profesională 59
3.4. Inspecția frontală 63
4. Etapele inspecției școlare 67
4.1. Planificarea inspecției școlare 67
4.2. Pregătirea inspecției 68
4.3. Organizarea inspecției 70
4.4. Desfășurarea inspecției 70
4.5. Analiza activității inspectate 73
4.6. Încheierea procesului verbal de inspecție 74
4.7. Valorificarea inspecției 78
Partea a III-a. *Evaluarea învățămîntului ca funcție a inspecției școlare* . . 80
1. Delimitări conceptuale și implicații practice 80
1.1. Introducere 80
1.2. Măsurarea și evaluarea în domeniul educației și învățămîntului 83
1.3. Raportul dintre activitatea de evaluare și inspecția școlară . 88
2. *Evaluarea activității personalului didactic* 89
2.1. Scopul și problematica evaluării personalului didactic . . . 89
2.2. Metode și tehnici 92
2.3. Formulare de evaluare 110
2.4. Optimizarea activității personalului didactic 124
3. *Evaluarea rezultatelor obținute de elevi* 126
3.1. Necesitatea, obiectul și scopul evaluării rezultatelor obținute de elevi 126
3.2. Metode și tehnici. Posibilități și limite 127
3.3. Elaborarea, aplicarea și valorificarea testelor docimologice . . 138
3.4. Analiza, interpretarea și valorificarea datelor 142
3.5. Ameliorarea rezultatelor 143
4. *Evaluarea unității de învățămînt* 146
4.1. Obiectul evaluării unității de învățămînt 146

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4.2. Sistemul de indicatori 146
4.3. Fișa de evaluare a unității de învățămînt 151

Partea a IV-a. *Selecționarea, formarea și perfecționarea inspectorilor școlari* 156
1. Criterii de selecționare 156
2. Formarea inspectorilor școlari 158
3. Perfecționarea și autoperfecționarea sistematică, multilaterală a pregătirii inspectorilor școlari 158

SECȚIUNEA A II-A — INSTRUIREA EFICIENTĂ (ghiduri modele și exemple de proiectare și realizare a activităților didactice) * . . . 161

Cinci precizări 161

INTRODUCERE: DESIGNUL INSTRUCȚIONAL sau Arta întemeierii activităților didactice pe proiecte didactice întemeiate științific 163

Partea I. *Proiectul-didactic-bine-gîndit* 171

Ghidul nr. 1 PRECIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE sau Cum să începi activitatea didactică cu... sfîrșitul . . . 171

Ghidul nr. 2 ANALIZA RESURSELOR EDUCAȚIONALE sau Cum pot fi dozate corect eforturile educatului și educatorului în activitatea didactică 186

Ghidul nr. 3 ANALIZA RESURSELOR PSIHOLOGICE sau Cum poate fi cunoscut cel care învață și cum poate fi determinat să învețe mai bine 193

Ghidul nr. 4 PROIECTAREA „STRATEGIILOR" EDUCAȚIONALE sau Cum se aleg și cum se combină eficient „cei trei M" . . 213

Ghidul nr. 5 ALEGEREA METODEI DE ÎNVĂȚĂMÎNT sau Despre „vehiculul" care te duce de la scop la rezultat 220

Ghidul nr. 6 ELABORAREA „SCENARIULUI" DIDACTIC sau Cum se imaginează și cum se descriu anticipat și în detaliu activitatea didactică 229

Ghidul nr. 7 EVALUAREA EFICIENȚEI și CALITĂȚII ACTIVITĂȚII DIDACTICE sau Cum poți ști dacă ai făcut ceea ce trebuia să faci 237

Partea a II-a. *Lucrul didactic-bine-făcut* (Aplicații la disciplinele fundamentale și sociale) 245

Modelul nr. 1 ZECE EXEMPLE DE OBIECTIVE EDUCAȚIONALE BINE PRECIZATE (însoțite de comentarii și exerciții la disciplinele fundamentale, sociale, umane și tehnologice) . . . 245

Modelul nr. 2 CINCI EXEMPLE DE PROBE DE EVALUARE A PERFORMANȚEI CELUI CARE ÎNVAȚĂ (în raport cu obiectivele operaționale și resursele utilizate) 251

Modelul nr. 3 CINCISPREZECE MODALITĂȚI INGENIOASE DE CAPTARE A ATENȚIEI CELUI CARE ÎNVAȚĂ PE TOT PARCURSUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE 257

Modelul nr. 4 TREI EXEMPLE DE PROIECTE DIDACTICE BINE GÎNDITE (culese din literatura de specialitate și prelucrate de autori conform exigențelor propuse în această lucrare) . 262

În loc de încheiere: Pledoarie pentru raționalitate și creativitate în activitatea didactică sau despre calea de la „lucrul-didactic-bine-făcut" spre „lucrul-didactic-desăvîrșit" 276

Anexe 311

Bibliografie selectivă 343

* Elaborată în colaborare cu Ioan Negreț.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUVÎNT ÎNAINTE

Pe fundalul și în contextul transformărilor revoluționare care au avut loc la noi în țară după 23 august 1944 și cu deosebire după Congresul al IX-lea al P.C.R., învățămîntul a cunoscut o seamă de mutații calitative pe linia legării lui tot mai strînse de viață, de producție și cercetare, de practica social-politică.

Începînd cu obiectivele generale și specifice diferitelor obiecte de studiu, învățămîntul a parcurs un întreg proces de modernizare și perfecționare vizînd conținutul, organizarea, metodele de predare și învățare, sistemul de pregătire a personalului didactic, conducerea la nivel național, teritorial și al unității, cu scopul așezării lui pe baze științifice și orientării consecvente în spiritul ideologiei și politicii P.C.R., în centrul căruia se află omul, dezvoltarea multilaterală a personalității sale.

Cum era și firesc, aceste mutații au determinat o reconsiderare — în planul teoriei și în cel al practicii — a modului cum este concepută, orientată și realizată inspecția școlară — principala formă de îndrumare, control, evaluare și optimizare a procesului instructiv-educativ desfășurat în unitățile de învățămînt preșcolar, primar, gimnazial, liceal și tehnic profesional.

Deși inspecția școlară are în țara noastră vechi și îndelungate tradiții și a constituit de-a lungul timpului obiectul cercetării științifice psihopedagogice, nu s-a elaborat încă o lucrare care să înglobeze rezultatele acestei cercetări și experiența practică acumulată.

Din acest motiv, cadrele din sistemul inspecției școlare, cele de conducere și predare din școli (ca beneficiari ai îndrumării) nu dispun de un material de specialitate unitar care să-i orienteze și să-i călăuzească în munca lor.

E adevărat că această lacună editorială a fost acoperită parțial de o seamă de materiale și îndrumări elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului, de articolele și studiile publicate în revistele de specialitate (Revista de pedagogie, Tribuna Școlii, Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional), de schimburile de experiență organizate pe plan central sau local, însă ele nu reușesc să dea răspuns tuturor problemelor pe care le pune în condițiile actuale teoria educației și practica școlară.

Este motivul pentru care, autorul lucrării de față își propune să ofere celor interesați (inspectori școlari, directori, educatori) o primă încercare de prezentare a problematicii inspecției școlare atît din punct de vedere teoretic cît și sub aspectul implicațiilor practice, cu speranța că ea va reuși să aducă o seamă de clarificări și să deschidă noi perspective cercetărilor în materie.

La întocmirea lucrării a fost consultată o vastă bibliografie românească și străină elaborată cu sprijinul Bibliotecii Centrale Pedagogice, la cererea autorului, căreia îi adresăm pe această cale sincere mulțumiri, s-au studiat documentele de partid și de stat referitoare la învățămînt, legislația școlară în vigoare și s-a valorificat experiența proprie, acumulată timp de zece ani, perioadă în care autorul a îndeplinit funcția de șef al Secției de învățămînt a raionului Buzău (1960—1963), șef al Secției de învățămînt a regiunii Ploiești (1963—1966) și de inspector școlar general al Inspectoratului școlar al municipiului București (1979 și în prezent).

Lucrarea cuprinde două mari secțiuni.

Cea dintîi abordează problematica teoretică și principalele aspecte practice ale inspecției școlare, în timp ce a doua, scrisă în colaborare cu Ioan Negreț — autor mai tînăr, dar bine informat și orientat în domeniul pedagogiei contemporane — se referă la modalitățile concrete de concepere, proiectare și realizare a unor activități didactice eficiente.

Prima secțiune se adresează cu precădere cadrelor din sistemul controlului și îndrumării învățămîntului și directorilor de școli, dar nu în mai mică măsură educatorilor înșiși, care vor cunoaște astfel ce se așteaptă de la ei, care sînt modalitățile specifice prin care li se apreciază activitatea.

Secțiunea a doua, deși se adresează cu precădere educatorilor, privește deopotrivă și cadrele de conducere, de control și îndrumare care, în perspectiva modernizării tehnologiei didactice, sînt interesate să cunoască progresele înregistrate în domeniul proiectării și realizării unor activități instructiv-educative eficiente și de calitate și să asigure implementarea noilor rezultate ale cercetării științifice în activitatea lor cotidiană.

Cele două secțiuni se corelează și se completează deci reciproc, constituind un îndreptar pentru activitatea practică a tuturor educatoarelor, învățătorilor, profesorilor, directorilor de școli și inspectorilor școlari. Așadar, deși s-ar părea că cele două secțiuni nu s-ar armoniza într-o perspectivă unitară, la o analiză atentă sperăm că cititorul va distinge cu ușurință necesara lor complementaritate. Noi înșine am reflectat asupra modului cel mai potrivit de prezentare a problematicii celor două secțiuni și credem că am ajuns la o soluție convenabilă prin accentuarea caracterului pragmatic (atît din punctul de vedere al organizării conținutului cît și stilistic) al secțiunii a II-a (a se vedea cele „cinci precizări").

Acestea au fost intențiile noastre; sperăm că ele să producă ecoul dorit în rîndul celor ce vor citi și vor încerca să folosească lucrarea de față.

SECȚIUNEA I

INSPECȚIA ȘCOLARĂ

PROBLEMATICA TEORETICĂ ȘI PRINCIPALELE ASPECTE PRACTICE

PARTEA I

CONDUCEREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN PROFIL TERITORIAL

1. ARGUMENTE PENTRU O ABORDARE SISTEMICĂ

Dezvoltarea fără precedent a științelor în secolul XX, ca și nevoia studierii interdisciplinare a unor domenii ale cunoașterii au făcut necesară și posibilă elaborarea unei teorii generale a sistemelor, al cărui fondator este Ludwing Von Bertalanffy.

Socotită ca o cotitură, ca un salt calitativ în gîndirea științifică contemporană, teoria sistemelor își găsește aplicații în cele mai diverse domenii ale activității economico-sociale și cu deosebire în cel al conducerii sistemelor complexe dinamice autoreglabile, cum este și societatea omenească sau fiecare din subsistemele ei.

Conducerea învățămîntului, considerat ca un subsistem al sistemului social global, beneficiază și ea în ultima vreme de cercetările în domeniul teoriei sistemelor, pe care le aplică, în raport de specific, la elaborarea deciziilor, efectuarea controlului, realizarea coordonării diferitelor sale elemente, în scopul menținerii echilibrului în sistem și perfecționării funcționării sale în vederea realizării optime a obiectivelor stabilite.

Dacă ne referim la rețeaua instituțională a sistemului de învățămînt, se știe că aceasta cuprinde unități de diferite grade și profiluri, fiecare avînd funcții specifice (grădinițe — cu orar normal, prelungit și săptămînal —, școli cu clasele I—IV, I—VIII sau I—X, licee — industriale, agroindustriale, sanitare, pedagogice, de matematică și fizică, filologie-istorie etc. —, școli profesionale, școli de maiștri, institute de învățămînt superior etc.), dar și obiective comune, pentru a căror realizare se impune o conlucrare continuă. Conlucrarea se impune, de asemenea, între conținutul obiectelor de învățămînt, ca și între factorii care participă la formarea multilaterală a tineretului școlar.

Departe de a fi o chestiune de natură conjuncturală, o modă — cum ar fi tentați să considere cei care privesc cu rezervă eforturile de mo-

dernizare a educației —, viziunea sistemică asupra învățămîntului ni se înfățișează astăzi ca o condiție sine qua non a racordării școlii de toate gradele la cerințele tot mai complexe ale societății socialiste multilateral dezvoltate. Pentru că, o societate multilateral dezvoltată presupune o personalitate multilateral pregătită, cu mari disponibilități de adaptare la noile realități economice, științifice, tehnologice, social-culturale etc., capabilă de performanțe superioare, în activitatea profesională îndeosebi.

O asemenea personalitate nu poate fi rezultatul exclusiv al unuia sau altuia dintre ciclurile de învățămînt și nici al uneia sau unora dintre disciplinele care se studiază în școală, ci rezultanta unui sistem de influențe care adesea depășesc universul strîmt al unităților specializate (școli, facultăți, cursuri de reciclare etc.), confundîndu-se cu viața însăși care participă — în mod organizat sau spontan — la modelarea noului profil uman, pe tot parcursul existenței sale.

Nu întîmplător, Legea educației și învățămîntului din decembrie 1978 concretizează viziunea sistemică asupra învățămîntului într-un capitol special, indicînd elementele sistemului, obiectivele și sarcinile specifice fiecăruia dintre ele.

Aceeași lege statuează — ca o expresie a politicii Partidului Comunist Român în domeniul educației și instrucției — principiul integrării învățămîntului cu producția și cercetarea științifică, cu practica social-politică, subliniind prin aceasta necesitatea legării tot mai strînse a școlii de viață, a teoriei de practică.

Într-o asemenea viziune, între elementele sistemului de învățămînt trebuie să existe legături și corelații clare, stabile, atît pe verticală (între discipline, ca și între ciclurile de învățămînt), cît și pe orizontală între obiectele claselor de același nivel și profil).

Ce relevă însă o analiză atentă a modului în care se realizează practic caracterul unitar al sistemului de învățămînt ?

Mai întîi, o insuficientă conlucrare (în procesul nemijlocit al activității instructiv-educative) între cadrele didactice de la toate ciclurile de învățămînt pentru realizarea unei dimensionări adecvate a volumului de cunoștințe și deprinderi, precum și a unei repartizări echitabile, raționale a materiei pe diferite trepte de școlarizare, ținîndu-se în mai mare măsură seama de posibilitățile reale ale celor care învață (în condițiile în care învățămîntul de 10 ani și în perspectivă cel de 12 ani este general), de finalitatea socială a școlii, de schimbările rapide care se produc în știință și tehnică, în activitatea diferitelor profesii etc.

Datorită faptului că această conlucrare se realizează mai ales în cadrul unor comisii consultative care propun forurilor de decizie proiectele planurilor de învățămînt, ale programelor și manualelor, se ajunge în situații paradoxale cînd noțiuni mai complicate și mai greu accesibile, care altădată se învățau în școala superioară, se învață azi (cu eforturi deosebite) în liceu, în gimnaziu sau chiar în clasele I—IV (în anii trecuți, de exemplu, se considera că o noțiune relativ abstractă cum e cea de „produs cartezian" se poate însuși în clasa a II-a primară !). Din același motiv (al lipsei de conlucrare, în procesul nemijlocit al activității instructiv-educative, între profesorii universitari și cei de liceu) unele părți ale programei de matematică nu se pot realiza în cadrul numărului de ore stabilit. Pentru a evita tendințele extreme (respingerea din conservatorism și comoditate a noutăților din științe, din cele fundamentale îndeosebi, sau aglomerarea — în numele moderniză-

rii — a programelor cu elemente al căror grad de dificultate depășește posibilitățile de înțelegere ale elevilor mijlocii (ei deținînd ponderea cea mai mare în totalul elevilor), se pot lua ca bază de discuție în elaborarea programelor rezultatele medii ale tezelor cu subiect unic date de Ministerul Educației și Învățămîntului. În cazul treptei a II-a de liceu (îndeosebi la învățămîntul seral) se poate recurge la programe de tip modular care se pot combina în funcție de profilul liceului și de cerințele specifice ale fiecărei meserii, renunțîndu-se la acele cunoștințe care țin de „cultura generală" a elevului sau studentului, în favoarea celor care-i ajută la însușirea temeinică a profesiei pentru care se pregătesc sau pe care o exercită deja (cazul elevilor și al studenților seraliști). Unele măsuri au și fost adoptate de M.E.I. în acest sens, dar ele se cer amplificate în interesul calității pregătirii elevilor și studenților.

Este necesar, deasemenea, să se găsească modalități de îmbinare eficientă a abordării intradisciplinare (predare și învățare pe obiecte distincte) cu cea interdisciplinară (predare și învățare pe probleme), care-i familiarizează pe elevi sau studenți cu interpretarea complexă a evenimentelor și fenomenelor asupra cărora își pot forma o viziune globală, putînd aplica principiile și conceptele învățate, în situații cît mai variate — așa cum practica însăși o cere în momentul de față și cu atît mai mult în viitor.

În al doilea rînd, se constată o tendință de a „pasa" răspunderea pentru insuccesul școlar din cadrul unui ciclu de învățămînt la cel anterior sau către familie, ignorînd propriile responsabilități și faptul că, pe toate treptele sale, învățămîntul are și un rol recuperator, de completare a lacunelor constatate în pregătirea elevilor și studenților.

Fără a diminua răspunderea cadrelor didactice pentru temeinicia cunoștințelor și a deprinderilor tineretului școlar în cadrul fiecărui ciclu de învățămînt, în viziunea sistemică de care vorbeam, se impune o acțiune pe două planuri și anume : de prevenire a eșecului școlar — printr-o conlucrare strînsă, organizată, între cicluri — și de adoptare a unei strategii didactice adecvate în cadrul fiecărui ciclu, astfel încît, concomitent cu „parcurgerea" programelor școlare ale ciclului respectiv, să se asigure și completarea cunoștințelor necesare (neînsușite anterior), pentru ca „eșafodajul" pe care se clădește personalitatea fiecărui tînăr să fie cît mai solid.

Pentru realizarea unui asemenea obiectiv există și soluții la îndemîna tuturor educatorilor, a cadrelor de conducere și din sistemul de îndrumare.

Așa, de exemplu, învățătorii care urmează să preia clasele I pot conlucra cu educatoarele de la grupa mare de la grădinițele din care-și recrutează elevii, stabilind împreună modalitățile prin care se asigură o însușire temeinică a cunoștințelor și deprinderilor esențiale de către toți copiii.

În același mod pot proceda profesorii de la clasele a V-a și învățătorii de la clasele a IV-a, profesorii de liceu și cei din gimnaziu, cadrele universitare și cele din învățămîntul liceal, prilej cu care se vor putea sfătui și ajuta reciproc, în folosul elevilor și al societății. Totodată, la intrarea într-un ciclu nou de învățămînt (respectiv în clasele I, a V-a a IX-a, a XI-a și în anul I de facultate), este absolut necesar să se aplice probe de evaluare inițială a pregătirii elevilor și studenților pentru fiecare obiect de învățămînt, spre a se stabili cu exactitate nivelul lor la un moment dat, în funcție de care urmează să

se stabilească atît programul recuperator (acolo unde este cazul), cît și strategia didactică cea mai potrivită pentru realizarea obiectivelor specifice ale anului de studii respectiv. Rezultatele obținute la aceste probe sînt și un mijloc de a evalua eficiența activității cadrelor didactice de la ciclurile de învățămînt anterioare, permițînd inspectoratelor școlare și conducerilor de unități să ia măsuri împotriva celor care nu-și fac pe deplin datoria (înscrierea obligatorie la perfecționare, îndrumare și control pe o perioadă mai îndelungată, obligarea de a-și întocmi planuri de lecții, facilitarea schimbului de experiență cu alte cadre didactice, stabilirea unor programe de studiu individual însoțite de verificări periodice, sancțiuni administrative etc.).

Dealtfel sistemul de patronare a unor licee de către institutele de învățămînt superior și a școlilor de la sate de către liceele din orașe, instituit ca urmare a hotărîrii Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 13 februarie 1982, oferă condiții deosebit de favorabile pentru lărgirea colaborării și intrajutorării între unitățile sistemului de învățămînt.

Deși timpul care a trecut de la aplicarea măsurii este scurt, o primă evaluare pune în evidență faptul că ideea prinde viață, chiar dacă nu-i entuziasmează pe toți cei antrenați în acest proces, datorită efortului suplimentar pe care trebuia să-l facă și susceptibilității unora față de cei care-i vor îndruma.

Multe facultăți și-au desemnat deja reprezentanți în consiliile de conducere ale liceelor, ceea ce le va permite să participe inclusiv la procesul de elaborare a unor decizii. Autorii de manuale și-au putut forma o imagine mai realistă despre accesibilitatea manualelor, despre posibilitățile oferite elevilor de a le folosi în cadrul muncii independente etc.

Conlucrarea s-a concretizat mai operativ însă între licee și școlile din mediul rural.

După primele luări de contact la fața locului, conducerile liceelor și ale școlilor cu clasele I—VIII (X) au elaborat programe comune de activități și au trecut la transpunerea lor în practică, începînd cu îmbunătățirea zestrei materiale a școlilor de la sate (a laboratoarelor, atelierelor și cabinetelor îndeosebi) și sfîrșind cu lecțiile model realizate de profesorii de liceu recunoscuți prin aptitudinile lor didactice și experiența în domeniul metodicii. Sigur, problematica conlucrării urmează a fi conturată în perspectivă în strînsă legătură cu aspectele specifice ale fiecărei școli, pentru că patronarea nu trebuie în nici un caz înțeleasă ca o diminuare a răspunderii cadrelor de conducere și predare din unitățile patronate.

Ceea ce credem însă că trebuie să se realizeze cu prioritate în cadrul acțiunii de conlucrare între elementele sistemului nostru de învățămînt este o largă activitate de egalizare a condițiilor de pregătire a tineretului școlar, concomitent cu ridicarea nivelului calitativ al procesului instructiv-educativ în toate treptele și în toate articulațiile sale.

Conducerea învățămîntului la toate eșaloanele va fi eficientă în măsura în care — aplicînd analiza de sistem — va reuși să surprindă întregul ansamblu de relații care constituie structura sistemului, intervenind în sensul perfecționării lor continue, al coordonării influențelor care se exercită din interiorul sau din afara sistemului, pentru asigurarea concordanței între evoluția sistemului de învățămînt și cerințele determinate de schimbările care au loc în știință și tehnică, în cultură, în dezvoltarea economico-socială a țării, a județelor și a localităților.

2. CONDUCEREA COLECTIVĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Conducerea învățămîntului se structurează pe trei nivele ierarhice : național, teritorial (județ, municipiu, oraș, comună) și la nivelul unității de învățămînt și educație.

La *nivel național*, conducerea învățămîntului se realizează prin hotărîri de partid, legi, decrete, hotărîri ale Consiliului de miniștri și alte acte normative, programe și planuri de măsuri elaborate de Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului, de Ministerul Educației și Învățămîntului, precum și prin ordine ale ministrului educației și învățămîntului.

La acest nivel se stabilesc *orientările* de bază, *direcțiile* principale de acțiune (de regulă pe termen lung), *obiectivele* pentru întregul învățămînt și pentru diferitele sale subsisteme, în concordanță cu idealul educativ al societății, cu obiectivele strategice ale P.C.R., cu sarcinile concrete ale programelor de dezvoltare economico-socială a țării.

Potrivit principiului lărgirii și adîncirii democrației socialiste în toate sferele vieții sociale, analiza și dezbaterea modului de înfăptuire a hotărîrilor de partid și de stat în domeniul învățămîntului se realizează de Congresul Educației și Învățămîntului care are loc o dată la cinci ani.

Îndrumarea, controlul și coordonarea învățămîntului de toate gradele se asigură în mod unitar de Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului, organizat potrivit Legii educației și învățămîntului din decembrie 1978.

Conducerea activității didactice, metodice, educative și științifice a unităților de învățămînt, indiferent de subordonarea lor, revine Ministerului Educației și Învățămîntului.

La *nivelul județelor* și al municipiului București, îndrumarea, controlul și coordonarea învățămîntului preșcolar, primar, gimnazial, liceal, profesional și de maiștri în unitățile administrativ-teritoriale (municipii, orașe, comune, sectoare ale municipiului București) se realizează de *consilii ale educației și învățămîntului* care funcționează pe lîngă inspectoratele școlare.

Consiliile educației și învățămîntului sînt alcătuite din cadre didactice, cadre cu funcții de conducere în unitățile de învățămînt și de la inspectoratele școlare, reprezentanți ai organelor de partid, ai organizațiilor de copii, de tineret, de sindicat și femei, ai consiliilor comitetelor cetățenești de părinți, muncitori și alți oameni ai muncii din unitățile socialiste, ceea ce le conferă calitatea de organisme reprezentative, capabile să asigure unitatea de cerințe și acțiune a tuturor factorilor implicați în organizarea și desfășurarea activității instructiv-educative.

Potrivit Decretului Consiliului de Stat nr. 150/5 mai 1980, consiliile educației și învățămîntului județene și al municipiului București sînt formate din 30—50 de membri (numiți de comitetele executive ale consiliilor populare respective), avînd ca președinte un activist de partid și de stat, ca prim-vicepreședinte pe inspectorul școlar general, doi vicepreședinți și un secretar.

Ele se întrunesc de două ori pe an și ori de cîte ori este nevoie pentru a dezbate, analiza și adopta măsuri în problemele care intră în atribuțiile lor (rezultatele obținute în activitatea instructiv-educa-

tivă, integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea, cu practica social-politică, perfecționarea pregătirii personalului didactic, orientarea școlară și profesională, încadrarea în muncă a absolvenților, activitatea extrașcolară etc.).

Pentru realizarea unor analize, studii sau acțiuni de îndrumare și control, consiliile pot constitui colective de lucru dintre membrii săi și alți specialiști.

Conducerea operativă a activității între ședințele Consiliului se asigură de *Biroul executiv*, alcătuit din inspectorul școlar general, ca președinte, vicepreședinții, secretarul și 4—6 membri, numiți de Consiliul educației și învățămîntului. Ședințele Biroului executiv se țin lunar și ori de cîte ori este nevoie. Biroul executiv exercită și atribuțiile de organ de conducere colectivă a Inspectoratului școlar.

Inspectoratele școlare județene și al municipiului București sînt organe de specialitate ale consiliilor populare respective, subordonate acestora și Ministerului Educației și Învățămîntului.

Atribuțiile lor sînt stabilite prin Legea educației și învățămîntului și prin Regulamentul de funcționare a inspectoratelor școlare, aprobat prin ordin al ministrului educației și învățămîntului.

Inspectoratele școlare îndrumă și controlează procesul instructiv-educativ din toate unitățile de învățămînt preuniversitar (grădinițe, școli cu clasele I—IV, I—VIII sau I—X, licee, școli profesionale, școli de maiștri, case de copii preșcolari și școlari, școli speciale pentru copiii handicapați) de pe raza lor teritorial administrativă, indiferent de subordonarea acestora; întocmesc proiectele planurilor de școlarizare și rețea, anuale și de perspectivă, potrivit necesarului de forță de muncă, pe care le înaintează (după ce sînt avizate de Comitetele Executive ale Consiliilor populare) Ministerului Educației și Învățămîntului spre aprobare, după care asigură cuprinderea și menținerea preșcolarilor și elevilor în unitățile de învățămînt preșcolar, primar, gimnazial, liceal, profesional etc.; creează condiții pentru completarea studiilor persoanelor adulte care nu au absolvit învățămîntul obligatoriu; asigură aplicarea unitară a planurilor de învățămînt, a programelor școlare și a normelor metodologice emise de Ministerul Educației și Învățămîntului cu privire la organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ; răspund de perfecționarea continuă a procesului de învățămînt, de ridicarea nivelului de pregătire teoretică și practică a elevilor, de creșterea eficienței muncii educative în rîndurile tineretului școlar; asigură încadrarea unităților de învățămînt cu personal didactic de predare și de conducere, în conformitate cu prevederile Statutului personalului didactic și cu alte acte normative legale în vigoare; țin evidența personalului didactic, organizează transferarea personalului didactic titular, concursuri pentru ocuparea posturilor și catedrelor vacante, repartizarea absolvenților liceelor pedagogice, numirea suplinitorilor; organizează și îndrumă activitatea de perfecționare a pregătirii personalului didactic, participarea acestuia la cercetarea științifică și la activitatea practică social-politică; urmăresc asigurarea, dezvoltarea și folosirea judicioasă a bazei didactico-materiale; se preocupă de asigurarea condițiilor de muncă și de viață ale elevilor și personalului didactic; organizează activitatea caselor personalului didactic; participă împreună cu Comitetele județene ale U.T.C., consiliile organizației

pionierilor și cu cele pentru educație fizică și sport, la organizarea activității elevilor în cadrul Festivalului Național Cîntarea României și al Daciadei, organizează — potrivit normelor metodologice elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului — probele de verificare a cunoștințelor pentru înscrierea în treapta I de liceu, admiterea în treapta a II-a și în școala profesională, examenul de bacalaureat ; elaborează planurile economico-financiare anuale pentru asigurarea bazei didactico-materiale ; asigură aplicarea dispozițiilor legale privind normele unitare de structură, de muncă și retribuire pentru unitățile subordonate ; urmăresc respectarea legalității în aceste unități etc.

Pentru exercitarea atribuțiilor ce le revin, inspectoratele școlare efectuează studii și controale, inspecții școlare, asigură cunoașterea și generalizarea experienței pozitive a unităților de învățămînt și personalului didactic, valorifică concluziile cercetării științifice psihopedagogice din țară și din străinătate, fac propuneri organelor ierarhic superioare și iau ele însele măsuri pentru perfecționarea activității în învățămîntul preuniversitar.

La baza activității inspectoratelor școlare stau documentele de partid și de stat, hotărîrile și indicațiile organelor superioare (care analizează periodic activitatea de ansamblu a învățămîntului sau unele aspecte ale acestuia și stabilesc măsuri pentru îmbunătățirea muncii în domeniile analizate), concluziile desprinse din studii și controale, din consfătuirile organizate cu personalul didactic, cu părinții și elevii, cu ceilalți factori care au atribuții și răspunderi în domeniul pregătirii multilaterale pentru muncă și viață a tineretului studios.

Pentru asigurarea desfășurării unitare a procesului de învățămînt, utilizarea judicioasă a bazei materiale și a personalului didactic, în municipiile, orașele și comunele în care funcționează mai multe unități de învățămînt și educație se constituie *consilii de coordonare*, alcătuite din directorii unităților respective, reprezentanți ai organizațiilor de copii și tineret, de sindicat și ai comitetelor cetățenești de părinți. Aceste organisme își desfășoară activitatea sub îndrumarea și controlul consiliului popular respectiv.

Întrucît lucrarea de față privește conducerea și îndrumarea învățămîntului preuniversitar, nu ne referim la aspectele specifice învățămîntului superior, a cărui conducere și activitate este reglementată tot prin Legea educației și învățămîntului.

La *nivelul unității*, conducerea colectivă se asigură de *Consiliul de conducere* — alcătuit din director și directori adjuncți, reprezentanți ai personalului didactic, aleși în adunarea generală a acestuia, reprezentanți ai organizațiilor P.C.R., de sindicat, de copii și tineret, desemnați de aceștia, activiști de partid și de stat, reprezentanți ai consiliilor populare, ai comitetelor cetățenești de părinți, precum și specialiști și muncitori din unitățile de producție, cercetare și proiectare —, conducerea activității operative, fiind exercitată de către *Biroul executiv* al Consiliului de conducere, iar conducerea curentă a activității unității, de către director, pe baza atribuțiilor stabilite fiecăruia prin Legea educației și învățămîntului.

3. PLANIFICAREA, ORGANIZAREA, CONTROLUL ȘI ÎNDRUMAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN PROFIL TERITORIAL

Deși este integrat organic în activitatea economico-socială a țării, cu care comunică prin mii de fire, învățămîntul se constituie ca un domeniu distinct al societății, ca un subsistem al sistemului social global, avînd obiective și funcții specifice, organizare proprie, metode de muncă, de control și evaluare distincte.

În aceste condiții, conducerea învățămîntului la nivel central, teritorial sau la nivelul unităților, deși se bazează pe principiile generale ale științei conducerii societății și are aceleași funcții ca oricare proces de conducere științifică, indiferent de domeniul în care se exercită, are și anumite particularități, determinate de specificul activității conduse, al cărei scop este formarea omului nou, multilateral pregătit, potrivit noului model uman prefigurat de Programul P.C.R.

Esența conducerii învățămîntului la oricare din nivelurile unde se exercită constă în *orientarea* și *dirijarea* forțelor umane și materiale de care dispune societatea la un moment dat, pentru realizarea obiectivelor proiectate, în condițiile unei eficiențe maxime. Rostul conducerii învățămîntului este acela de a realiza o funcționare corespunzătoare a sistemului (în ansamblul său și a fiecărui element în parte), adaptîndu-l și racordîndu-l necontenit la cerințele dezvoltării economice, științifice și culturale a societății, dezvăluind și înlăturînd la timp neajunsurile, obstacolele care apar în procesul realizării obiectivelor propuse.

În actuala etapă de dezvoltare a țării, cînd accentul se pune pe aspectele de ordin calitativ ale activității sociale, conducerea învățămîntului trebuie să determine acțiunea convergentă a tuturor factorilor cu responsabilități în acest domeniu pentru valorificarea la maximum a cadrului material-organizatoric și a potențialului uman, în scopul realizării obiectivelor stabilite în timpul planificat pentru fiecare tip de școală și cu cheltuieli minime de resurse materiale și umane.

Exercitarea unei conduceri eficiente în profil teritorial se bazează pe o *planificare* științifică în care să se regăsească obiectivele prioritare ale etapei, resursele necesare atingerii lor, acțiunile principale ce vor fi întreprinse.

Planificarea învățămîntului la nivelul județului (respectiv al municipiului București) este un proces complex care se bazează atît pe o cunoaștere exhaustivă și temeinică a realităților școlii, cît și pe capacitatea de a prevedea evoluția probabilă a evenimentelor și fenomenelor economico-sociale de care va depinde organizarea și desfășurarea activității instructiv-educative.

Cunoașterea realităților se realizează prin studii și prin sistemul de îndrumare și control exercitat de inspectoratul școlar sub toate aspectele, prilej cu care se reține informația relevantă sub formă de concluzii și aprecieri, date statistice semnificative, înregistrate în dinamica lor etc.

Așa, de exemplu, un studiu asupra repartizării liceelor industriale și școlilor profesionale în teritoriu, în funcție de dezvoltarea economico-socială a localităților în prezent și în perspectivă, poate furniza elementele necesare pentru o corelare judicioasă între rețeaua acestor unități de învățămînt și cerințele reale de forță de muncă ale județului în ansamblu și ale fiecărei localități în parte. De asemenea, un studiu privind dotarea poate pune în evidență excedentul de mobilier și material didactic existent în unele școli și deficitul din alte unități, ceea ce va permite o redistribuire a dotărilor existente și o dotare prioritară a unităților deficitare.

Controlul activității instructiv-educative va da posibilitatea inspectoratului școlar să-și concentreze forțele asupra școlilor care obțin rezultate mai slabe pe ansamblu sau în anumite laturi ale procesului de învățămînt ș.a.m.d.

La fel de importante în procesul planificării învățămîntului sînt și studiile de prognoză realizate în profil teritorial.

Pentru elaborarea planului de școlarizare și rețea trebuie cunoscută evoluția demografică, planurile de sistematizare ale localităților și dinamica dezvoltării economico-sociale pe o perioadă de 5—10 ani. Planul de investiții presupune, la rîndul lui, cunoașterea amplasării în teritoriu a obiectivelor economice și a construcțiilor de locuințe. Schimbările previzibile din domeniul tehnologiilor permit adaptarea din timp a programelor de perfecționare a personalului didactic de la disciplinele de specialitate și a maiștrilor-instructori la cerințele impuse de progresul tehnic.

Procesele de diagnoză și prognoză furnizează planificării învățămîntului în profil teritorial elementele necesare unei fundamentări științifice, stabilirii corecte a obiectivelor prioritare cu care începe orice proces de planificare.

Se știe că rezultatul activității de planificare este *planul*, adică o descriere a modului de utilizare în timp a resurselor pentru atingerea obiectivelor stabilite. În domeniul învățămîntului, la nivel de județ, se folosesc în mod obișnuit mai multe planuri : planul de școlarizare și rețea, planul de investiții — construcții, planul de muncă și retribuirea muncii, planul de venituri și cheltuieli bugetare, planul de venituri și cheltuieli pentru autofinanțare, planul de venituri și cheltuieli pentru cantine, planul producției nete industriale realizate în atelierele școlare, planul prestărilor de servicii pentru populație, planul de dotare a școlilor cu mobilier și material didactic, planul perfecționării pregătirii profesionale a personalului muncitor din unitățile de învățămînt și educație, planul de control și îndrumare (planificarea inspecției școlare). Cu excepția planului de îndrumare și control care se elaborează de regulă pe trimestre, celelalte planuri se întocmesc pe ani școlari sau calendaristici.

Există, de asemenea, o seamă de planuri și programe cu caracter special, pe domenii sau consacrate unor evenimente mai importante, ca de exemplu : programul unitar al activităților politico-ideologice, tehnico-științifice, cultural-artistice și sportive, elaborat în comun cu Consiliul județean al organizației pionierilor și Comitetul județean al U.T.C. ; planul de colectare a materialelor recuperabile și refolosibile, de strîngere a plantelor medicinale, de creștere a păsărilor, animalelor mici și viermilor de mătase ; planul participării elevilor la muncile patriotice

de folos obștesc ; programul de educație materialist-științifică a elevilor (care, de regulă, constituie o secțiune a programului comun de activități educative) ; programul reducerii consumului de energie și combustibil ; programe de vacanță ; programe speciale pentru sărbătorirea unor evenimente din istoria partidului și a țării sau a unor personalități politice, din domeniul științei și culturii etc.

Important este ca aceste planuri și programe să fie subordonate obiectivelor fundamentale ale învățământului (înscrise în Programul P.C.R. și în Legea educației și învățământului), să se coreleze și să se completeze reciproc, evitîndu-se paralelismele, risipa de forțe și mijloace. Aici este, credem, domeniul-cheie în care Consiliul județean al educației și învățământului și biroul său executiv trebuie să-și spună cuvîntul, asigurînd încă din etapa planificării valorificarea maximă a resurselor materiale și umane ale județului destinate învățământului, acțiunea convergentă, coordonată a tuturor factorilor cu atribuții în domeniul pregătirii tineretului școlar pentru muncă și viață. O planificare bună creează premisele necesare unei activități eficiente și de înalt nivel calitativ, în timp ce o planificare defectuoasă nu poate asigura obținerea rezultatelor scontate sau o poate asigura într-un timp mai îndelungat, cu eforturi inutile și corecturi repetate.

Deși în practică se întîlnesc modalități de planificări foarte diverse, socotim că *procesul de planificare* la nivelul județului trebuie să parcurgă obligatoriu următoarele *etape :*

Cunoașterea politicii partidului și a statului în domeniul învățămîntului, a hotărîrilor organelor județene de partid și de stat.

↓

Analiza stadiului dezvoltării învățămîntului (pe ansamblu și pe domenii) în corelație cu dezvoltarea economico-socială a județului (diagnoză).

↓

Studierea evoluției probabile a învățămîntului în raport de dinamica dezvoltării economico-sociale a județului și de cerințele noului model uman, prefigurat de Codul etic (prognoză).

↓

Stabilirea obiectivelor.

↓

Analiza resurselor.

↓

Precizarea acțiunilor ce se vor întreprinde pentru realizarea obiectivelor, a responsabilităților și termenelor.

Cunoașterea temeinică a politicii partidului și statului în domeniul învățămîntului este o condiție sine qua non pentru orice proces de planificare, deoarece tot ceea ce se întreprinde se subordonează obiectivelor strategice stabilite în fiecare etapă de dezvoltare a țării de congresele P.C.R., de Marea Adunare Națională, obiective valabile pe întregul teritoriu al țării și pentru fiecare subsistem al sistemului de învățămînt care participă la realizarea acestor obiective, prin forme și metode specifice, în raport de vîrsta preșcolarilor, elevilor sau studenților și de profilul unității respective (grădiniță, școală primară, gimnaziu, școală profesională, liceu, facultate).

Procesul de diagnoză permite cunoașterea stării sistemului de învățămînt la un moment dat, gradul său de corelare cu celelalte domenii de activitate pentru care pregătește forța de muncă, nivelul de dezvoltare atins, eventualele disfuncții, rămîneri în urmă sau neajunsuri etc. O diagnosticare corectă a stării sistemului de învățămînt, pe ansamblu și pe domenii, permite orientarea corespunzătoare a planului, ierarhizarea cea mai bună a obiectivelor pentru etapa de plan, concentrarea eforturilor pentru realizarea acestor obiective.

Stabilirea obiectivelor prioritare ale planului nu se poate face însă corect fără cunoașterea direcțiilor de dezvoltare și perfecționare a activității economico-sociale, fără efortul permanent de a surprinde evoluția probabilă a evenimentelor și fenomenelor din societate, pe baza cărora învățămîntul trebuie adaptat și readaptat continuu. *Prioritățile în dezvoltarea economiei, științei și culturii determină, de fapt, prioritățile pentru școală care e datoare să pregătească generațiile de absolvenți nu doar pentru prezent, ci și pentru viitor* (calificare și policalificare, comportamente adecvate cerințelor societății în perspectivă).

Odată stabilite obiectivele prioritare (precizarea cu claritate a *ceea ce vrem* să obținem, să realizăm în final), se cer *analizate resursele (cu ce* vom realiza ceea ce ne-am propus). Ele privesc mijloacele umane (personal didactic de predare, de conducere și îndrumare, celălalt personal muncitor) și materiale (spații de învățămînt și pentru activitatea de instruire practică, mobilier, material didactic etc.).

Spre deosebire de activitatea economică unde obiectivele se subordonează resurselor (nu ne putem propune, de exemplu, să realizăm o centrală atomoelectrică fără să dispunem de zăcăminte de uraniu sau de parteneri externi dispuși să ni-l furnizeze), în domeniul învățămîntului și educației, resursele se subordonează obiectivelor. În situația în care resursele nu se corelează cu obiectivele se caută soluții pentru asigurarea lor și numai în ultimă instanță, cînd s-au epuizat toate posibilitățile de obținere a resurselor, se reformulează obiectivele pentru a le da un caracter realist.

Așa, de exemplu, dacă ne propunem ca într-un interval de doi ani toți elevii claselor I—VIII să învețe să înoate, iar cînd inventariem bazinele de înot existente și propuse a se construi considerăm că nu au o capacitate corespunzătoare de cuprindere, nu vom renunța la obiectiv, ci îl vom reformula, mărind corespunzător perioada, învățînd un număr mai mare de elevi să înoate în sezonul de vară, în lacuri, rîuri, la mare etc. Sau, dacă nu dispunem de

suficiente strunguri, nu vom renunța la pregătirea de strungari, ci vom micșora perioada prevăzută inițial pentru fiecare elev de a lucra efectiv la strung într-o zi de practică.

Realizarea obiectivelor propuse comportă o seamă de acțiuni în care sînt antrenate, într-o concepție unitară, mijloacele umane și materiale de care dispunem. *Proiectarea acțiunilor* decurge din întrebarea „*cum* anume vom combina și utiliza resursele pentru realizarea obiectivelor ?“ *Natura obiectivelor determină natura și specificul acțiunilor,* la care se adaugă experiența acumulată în domeniu, experiența conducătorilor (a organelor colective de conducere), spiritul de inițiativă și creativitate al celor antrenați în activitatea de realizare a obiectivelor propuse.

O conducere științifică presupune inițierea unor acțiuni care valorifică la maximum resursele existente, evită risipa de forțe și mijloace, eforturile și cheltuielile inutile.

De asemenea, la stabilirea responsabilității, trebuie avută în vedere evitarea difuzării acesteia, diminuarea răspunderii personale în contextul celei colective.

Chiar atunci cînd amploarea și complexitatea unei acțiuni presupune antrenarea unui colectiv mai numeros, este necesar să se nominalizeze un coordonator care să răspundă nemijlocit în fața organului de conducere colectiv.

În ceea ce privește *termenele,* ele trebuie stabilite astfel încît obiectivele să fie atinse în timpul cel mai scurt și cu cheltuieli minime de resurse materiale și umane. *Rezerva de timp* pe care și-o asigură unele organe de conducere colectivă marchează, de fapt, fie o anumită comoditate, fie unele defecțiuni în stilul de conducere, în special în capacitatea de cunoaștere și de mobilizare a resurselor, de cuprindere adecvată a problemelor din domeniul condus, de control asupra acestora.

Pe baza considerațiilor expuse mai sus, sugerăm în continuare *structura unui plan de muncă (anual sau trimestrial)* la nivelul unui inspectorat școlar.

I. Obiective prioritare.
II. Studii, controale, consfătuiri, schimburi de experiență și alte acțiuni ce se vor întreprinde pentru realizarea obiectivelor propuse.
III. Probleme ce vor fi dezbătute în Biroul executiv al Inspectoratului școlar.
IV. Materiale care vor fi înaintate pentru analiză sau informare organelor de partid și de stat județene.
V. Anexe.

Deși așa cum menționam mai înainte, la nivelul Inspectoratului Școlar există mai multe tipuri de planuri, acesta la care ne referim este un fel de plan general, plan-sinteză, care înglobează toate domeniile și

problemele prioritare aflate în atenția conducerii inspectoratului școlar în etapa respectivă.

● *Obiectivele prioritare* se cer cît mai precis formulate, ca de exemplu : *

1. Studierea aprofundată de către inspectorii școlari și personalul didactic de conducere și predare a documentelor adoptate de Conferința Națională a P.C.R. și Marea Adunare Națională în decembrie 1982.

Concluziile desprinse din aceste documente vor fi concretizate în planurile de muncă ale unităților de învățămînt și în planurile comune de activități politico-ideologice, cultural-educative și sportiv-turistice, ținînd seama de aspectele concrete ale activității instructiv-educative din fiecare grădiniță și școală.

Se vor organiza, de asemenea, pe categorii de vîrstă, expuneri, dezbateri, răspunsuri la întrebări și alte forme de activitate cu elevii, pentru a-i ajuta să înțeleagă sensul, semnificația, valoarea teoretică și practică a documentelor de partid respective și răspunderile ce le revin în cadrul școlii și în societate.

2. Valorificarea concluziilor desprinse din activitatea de îndrumare și control desfășurată în primul trimestru de școală pentru ridicarea nivelului calitativ al învățămîntului prin :

— intensificarea acțiunilor de perfecționare a pregătirii profesionale a personalului didactic și creșterea ponderii activităților cu caracter practic, demonstrativ ;

— întărirea ordinei și disciplinei, a simțului de răspundere în rîndul elevilor și personalului didactic ;

— utilizarea intensivă a mijloacelor de învățămînt aflate în dotarea unităților, a formelor și metodelor de muncă eficiente ;

— îmbunătățirea condițiilor de organizare și desfășurare a instruirii practice ;

— creșterea eficienței activității politico-ideologice, cultural-educative și sportiv-turistice printr-o mai bună coordonare a eforturilor școlii, organizațiilor de copii și tineret, comitetelor cetățenești de părinți ;

— creșterea rolului și influenței organelor colective din unitățile de învățămînt și educație în asigurarea unui climat de muncă susținută și rodnică în colectivele didactice și ale elevilor.

3. Intensificarea și îmbunătățirea activității de orientare școlară și profesională în vederea realizării integrale a planului de școlarizare în anul 1983/1984, ca volum și structură, în funcție de cerințele de forță de muncă ale Capitalei, cu deosebire la meseriile deficitare (turnători, forjori-tratamentiști, sudori, constructori, cizmari și croitori).

4. Asigurarea condițiilor necesare pentru realizarea planului de școlarizare în anul școlar următor, îndeosebi a spațiului de școlarizare în sectoarele 2, 5 și 6 unde 27 de școli funcționează în trei schimburi.

5. Realizarea integrală a planului economic la nivelul Inspectoratului școlar și al fiecărei unități (planul de producție, planul de autodotare, planul la materialele recuperabile și refolosibile) ; utilizarea cu maximă economicitate a fondurilor alocate de la buget ; intensificarea acțiunilor de economisire a materiilor prime, materialelor, energiei și combustibilului.

---

* Exemplele sînt preluate din planul de muncă pe trimestrul I/1983 al Inspectoratului Școlar al municipiului București.

6. Crearea condițiilor pentru buna organizare și desfășurare a vacanței de iarnă și de primăvară a preșcolarilor și elevilor, pentru creșterea valorii educative a tuturor acțiunilor întreprinse în tabere și la cluburile de vacanță.

7. Popularizarea largă și asigurarea îndeplinirii integrale a indicatorilor stabiliți de Ministerul Educației și Învățămîntului pentru aprecierea activității inspectoratelor școlare și unităților de învățămînt în cadrul întrecerii socialiste.

8. Intensificarea conlucrării școlii cu familia, cu organizațiile de copii și tineret pentru crearea unei opinii de masă împotriva elevilor care-și nesocotesc îndatoririle școlare și sociale și comit fapte care contravin legilor țării, normelor eticii și echității socialiste. (Pentru realizarea acestui obiectiv, s-a elaborat și un plan special de măsuri).

Evident, aceste obiective au un grad de generalitate medie, fiind diferite atît de obiectivele generale ale învățămîntului — formulate în documentele de partid și de stat —, cărora — evident — li se subordonează, cît și de cele operaționale, stabilite pentru diferite activități și secvențe didactice la nivelul unităților și al disciplinelor școlare și descrise în termeni de schimbare comportamentală observabilă și măsurabilă.

Formularea lor se face, ținînd seamă de obiectivele generale al învățămîntului, pe baza concluziilor desprinse din analiza activității instructiv-educative desfășurată în județul respectiv și a cerințelor ce decurg pentru această activitate din dezvoltarea de ansamblu a județului.

În partea a doua a planului, sînt precizate (fără a repeta — cum se întîmplă adesea — unele sarcini și atribuții stabilite prin regulamentul de funcționare al inspectoratelor școlare sau prin alte acte normative) *acțiunile practice preconizate pentru realizarea obiectivelor propuse.*

Graficul de control și problematica ședințelor biroului executiv al inspectoratului școlar trebuie să reflecte și ele preocuparea pentru atingerea obiectivelor, în sensul că și controalele și analizele se cer subordonate obiectivelor.

Spre exemplificare, vom prezenta cîteva modalități de acțiune practică stabilite pentru atingerea obiectivelor de mai sus.

Pentru realizarea primului obiectiv se stabilesc următoarele: controlul modului în care se desfășoară studierea documentelor de partid menționate, concluziile practice, cu valoare operațională desprinse pentru predarea fiecărui obiect de învățămînt și a muncii educative în ansamblu. Controlul se va efectua de conducerea Inspectoratului școlar pentru activitatea inpectorilor și de către inspectori și directori, pentru activitatea personalului didactic. Concluziile desprinse vor fi valorificate la nivelul școlilor și în ședințele de analiză și instruire ale inspectorilor școlari. La una din ședințele Biroului executiv al inspectoratului școlar, vor fi solicitați să informeze 2—3 inspectori și directori despre acțiunile întreprinse (controlul studiului individual, organizarea unor dezbateri pentru înțelegerea ideilor și tezelor noi cuprinse în documentele studiate, a unor schimburi de experiență între cadre didactice, catedre și unități etc.) și rezultatele obținute. În luna februarie, se va organiza un control tematic privind contribuția istoriei și a celorlalte științe sociale la formarea și dezvoltarea conștiinței patriotice, revoluționare a tineretului. Concluziile și măsurile de îmbu-

nătățire a activității în acest domeniu vor fi dezbătute în consiliul muncipial al educației și învățămîntului în luna martie.

Pentru realizarea obiectivului numărul 3, va fi analizată activitatea comisiilor de orientare școlară și profesională în 42 de școli și vor fi solicitate opțiunile școlare și profesionale ale tuturor elevilor din clasele a VIII-a și a X-a. Pe baza concluziilor desprinse, se va organiza o consfătuire cu directorii de școli și cu reprezentanții întreprinderilor, în luna martie, popularizarea mai intensă și mai convingătoare a liceelor, întreprinderilor și profesiilor, pentru care s-au exprimat mai puține opțiuni, se vor organiza vizite în aceste licee și întreprinderi, discuții cu părinții, acțiuni la nivelul cabinetelor de orientare școlară și profesională ș.a.

Realizarea obiectivului numărul 8, va fi asigurată prin : control tematic în 48 de unități asupra modului în care se desfășoară activitatea de educație moral-cetățenească, de prevenire și combatere a manifestărilor antisociale în rîndul elevilor (luna martie) ; înregistrarea statistică a numărului de elevi (pe școli) care pe trimestrul I al anului școlar 1982/1983 au obținut note la purtare sub opt, precum și a celor care au mai mult de 20 de absențe nemotivate ; obținerea de la organele de stat a situației nominale a elevilor care au comis fapte antisociale în perioada care a trecut de la începerea noului an școlar.

Concluziile vor constitui obiectul unei analize comune a Inspectoratului Școlar, Consiliului Municipal al Organizației Pionierilor și Comitetului Municipal U.T.C., prilej cu care se vor stabili și măsurile ce urmează a fi întreprinse împreună cu familiile și întreprinderile în care elevii fac practică. Accentul se va pune pe organizarea unor studii de caz, dezbateri etice pe baza unor fapte reale, reamintirea unor prevederi legale și prezentarea implicațiilor încălcării lor etc.

Cazurile mai deosebite vor fi dezbătute cu toți elevii și aduse la cunoștință unităților socialiste în care-și desfășoară activitatea părinții, iar cele mai grave vor fi prezentate comisiei de ocrotire a minorilor pentru a dispune internarea elevilor respectivi în școli speciale.

Exemplificările de mai sus au drept scop să sublinieze ideea necesității precizării prin plan a unor acțiuni cît mai concrete (nu generale, ambigue, fără posibilitatea de a le măsura și evalua precis sub raportul eficienței), mai diverse și adecvate naturii obiectivului propus. Ele nu epuizează, desigur, întreaga gamă de acțiuni posibile, în această privință existînd un cîmp larg de afirmare a experienței înaintate și a inițiativei inspectoratelor școlare.

Anexele planului de muncă cuprind : graficul de inspecții (frontale, tematice, de specialitate și speciale), programul de instruire a personalului din cadrul inspectoratului școlar, programul de instruire și de perfecționare a directorilor și directorilor adjuncți, precum și alte planuri și programe elaborate distinct, în scopul realizării unora dintre obiectivele planului general care cer o atenție specială în etapa respectivă.

Realizarea obiectivelor formulate în planul general sau în celelalte planuri elaborate la nivelul inspectoratului școlar, ca și realizarea oricărei decizii adoptate (fără a fi neapărat concretizată într-un plan anume) implică o temeinică activitate de organizare.

● *Organizarea* — ca funcție a conducerii cuprinde un ansamblu de acțiuni menite să valorifice optim mijloacele umane și materiale în vederea atingerii obiectivelor propuse.

O bună organizare presupune o cunoaștere temeinică a acestor mijloace și, mai ales, a locului și rolului fiecărui membru al inspectoratului școlar în cadrul instituției, a capacității sale de îndeplinire a sarcinilor ce-i revin.

De aceea, pornind de la *Regulamentul de funcționare* a inspectoratelor școlare (el însuși perfectibil), conducerea colectivă stabilește *atribuții și sarcini* precise pentru fiecare membru al instituției, pe care le consemnează în *fișa postului*. În această fișă trebuie să se precizeze clar: atribuțiile generale ale titularului postului și sarcinile ce-i revin pentru îndeplinirea lor, ce activități cu caracter permanent sau periodic urmează a fi îndeplinite de cel care ocupă postul respectiv, cu cine colaborează, de la cine primește sarcini, pe cine informează de îndeplinirea lor, cui dă sarcini. Se precizează, deasemenea, ce activități sînt îndeplinite zilnic, săptămînal, lunar sau trimestrial, ce activități se realizează individual sau în colectiv și cu cine anume, în așa fel încît să evite paralelismele și suprapunerile.

Fișa postului se elaborează pentru întregul personal al inspectoratului școlar, inclusiv pentru cadrele de conducere. Așa, de exemplu, inspectorul școlar general, deși răspunde de întreaga activitate a inspectoratului, va avea anumite domenii și probleme de care răspunde nemijlocit, unele activități delegîndu-le inspectorilor generali, adjuncți, în funcție de pregătirea profesională și de experiența acestora. Dacă inspectorul general adjunct este inginer, atunci el va răspunde și de instruirea practică, dacă are pregătire în domeniul științelor sociale, va răspunde și de predarea acestor discipline ș.a.m.d.

Inspectorii școlari vor avea atribuții în domeniul specialității lor, dar vor răspunde (sub toate aspectele) și de un număr de unități de învățămînt și educație, sau vor coordona activitatea în anumite domenii (munca educativă, activitatea în cadrul Festivalului Național „Cîntarea României" și al „Daciadei", educația sanitară, evidența și urmărirea îndeplinirii sarcinilor economice etc.), în funcție de pregătirea, experiența și aptitudinile fiecăruia.

În fișa fiecărui post este bine să se precizeze și obligația minimă (săptămînală sau lunară) de control și îndrumare nemijlocită a unităților de învățămînt și educație, ca o sarcină permanentă pentru întregul personal muncitor al inspectoratului școlar, indiferent de funcție și de natura atribuțiilor.

Stabilirea atribuțiilor și a sarcinilor pentru personalul inspectoratului școlar se face astfel încît să asigure cuprinderea tuturor domeniilor și problemelor care fac obiectul conducerii învățămîntului în profil teritorial.

Întrucît personalul retribuit, existent în schema inspectoratelor școlare, se stabilește numeric la nivelul strictului necesar, o parte din atribuții și sarcini sînt îndeplinite, pe baze obștești, de personalul din rețea (directori și directori adjuncți, cadre didactice, maiștri-instructori, contabili, secretari etc.), selecționat după criteriul competenței și activității lor, al pregătirii politico-ideologice, de specialitate și metodice,

după experiența acumulată și rezultatele obținute în domeniul în care i se delegă anumite atribuții de îndrumare și control.

Activul obștesc al inspectoratului școlar se stabilește, de regulă, la începutul fiecărui an de învățămînt și este instruit (trimestrial sau ori de cîte ori e nevoie) asupra sarcinilor ce-i revin, pentru a se asigura orientarea și îndrumarea unitară a personalului din rețea.

Problemele privind obligațiile inspectoratului școlar și ale personalului, organizarea activității în instituție, disciplina, recompensele și sancțiunile sînt precizate prin *Regulamentul de ordine interioară*.

Odată stabilite atribuțiile și sarcinile pe compartimente și oameni, conducerea colectivă a inspectoratului școlar proiectează (prin consultare cu personalul instituției și cu factorii cu care cooperează) acțiunile practice menite să asigure îndeplinirea obiectivelor.

Am prezentat în paginile anterioare cîteva exemple de asemenea acțiuni. Ele au doar scopul de a ilustra faptul că, în funcție de natura obiectivului, se pot imagina acțiuni (colective sau individuale) foarte diverse, fără a se putea da „rețete" general valabile.

Important este ca activitatea de îndeplinire a hotărîrilor și măsurilor adoptate, a obiectivelor stabilite, să fie organizată în cele mai mici amănunte, delimitînd precis *sarcinile*, repartizînd judicios *forțele* și alegînd cele mai potrivite *forme* care să asigure atingerea scopului propus în timpul cel mai scurt și cu cheltuieli cît mai mici de resurse umane și materiale.

Claritatea obiectivelor, a sarcinilor și acțiunilor întreprinse, motivarea puternică a celor implicați în activitatea practică de realizare a obiectivelor și de îndeplinire a hotărîrilor joacă, deasemenea, un rol esențial.

De un real folos în activitatea de organizare este experiența acumulată în alte județe și pe care inspectoratul școlar o poate cunoaște fie nemijlocit, fie din presa de specialitate sau cu prilejul acțiunilor organizate de Ministerul Educației și Învățămîntului în acest scop.

Organizarea, presupune și o activitate de *coordonare*, pe care unii autori o consideră drept funcție distinctă a conducerii.

Am arătat în capitolul privind conducerea învățămîntului că e asigurat prin lege un cadru organizatoric adecvat realizării unei activități coordonate între factorii care participă — într-o formă sau alta — la conducerea învățămîntului (Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului, consilii județene și al municipiului București, consilii de coordonare în municipii, orașe și comunele în care există mai multe școli, consilii de conducere la nivelul școlilor). Numai că existența unor organisme nu e suficientă pentru realizarea în practică a coordonării instituțiilor, mijloacelor materiale și umane în direcția realizării obiectivelor stabilite. De cele mai multe ori coordonarea se rezumă la elaborarea unor planuri sau programe comune de acțiune și la analiza îndeplinirii lor, în cadrul ședințelor care au loc periodic. Coordonarea în procesul nemijlocit al muncii este însă adesea neglijată, ceea ce minimalizează (și uneori anulează) ideea de coordonare și intențiile planificatorilor. Fără îndoială, fiecare din factorii care alcătuiesc organismele de conducere colectivă are și obiective proprii, precum și forme și metode de activitate specifice pentru atingerea obiectivelor comune.

Coordonarea vizează însă sincronizarea acțiunilor menite să asigure îndeplinirea acestor obiective (comune), evitarea paralelismelor și suprapunerilor zonelor de interferență, risipei de forțe și mijloace sau, cu alte cuvinte, acțiunea convergentă, focalizată pe obiectivele prioritare, în scopul realizării lor în termenul cel mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse și cu eficiență cît mai înaltă. Coordonarea asigură, în ultimă instanță, unitatea de cerințe și acțiune a instituțiilor și persoanelor investite de societate cu responsabilități în domeniul pregătirii multilaterale a preșcolarilor și elevilor.

Pentru a cunoaște stadiul în care se află activitatea de realizare a obiectivelor planificate, nivelul de performanță atins, precum și corecturile ce se impun pentru optimizarea activității sistemului, a fiecărei unități în parte și a diferitelor activități, conducerea învățămîntului în profil teritorial presupune exercitarea unui *control permanent, sistematic și competent* asupra personalului didactic de conducere și predare.

Necesitatea controlului este impusă de o seamă de situații existente în fapt sau care apar în procesul de realizare practică a obiectivelor stabilite.

Mai întîi, se știe că nu toate unitățile de învățămînt și educație dispun de condiții identice pentru desfășurarea activității didactice. Nu au toate aceeași zestre materială, aceeași încadrare ; unele funcționează la orașe, altele la sate, unele în zone centrale, altele la periferie ; în unele unități există mai mulți copii care beneficiază de îndrumarea atentă a familiei, în altele mai puțini ș.a.m.d.

În al doilea rînd, personalul didactic are o structură eterogenă (ca pregătire politico-ideologică, de specialitate, metodică și culturală, ca experiență, vocație etc.), ceea ce face ca implicarea sa în soluționarea problemelor de instruire și educare a tineretului școlar, rezultatele obținute în acest proces să fie diferite. Nici competența organelor colective de conducere la nivelul unităților nu este peste tot aceeași, pentru că și ele sînt alcătuite din oameni care diferă prin pregătire, experiență, conștiință etc.

Pe de altă parte, în procesul de învățămînt pot apare numeroase situații neprevăzute care să influențeze negativ rezultatele obținute sau să le întîrzie.

Rolul controlului, ca funcție a conducerii învățămîntului în profil teritorial, este în primul rînd acela de a veghea ca hotărîrile de partid și de stat, prevederile Legii educației și învățămîntului să fie aplicate întocmai în toate unitățile și de întregul personal didactic de conducere și predare.

Cunoașterea acestor documente, a celorlalte acte normative care reglementează desfășurarea activității instructiv-educative, a hotărîrilor și măsurilor adoptate de organele locale de partid și de stat, a ordinelor și

instrucțiunilor Ministerului Educației și Învățămîntului constituie o cerință obligatorie pentru organismele și persoanele care efectuează controlul.

Esențial este ca, printr-un control competent, operativ și judicios repartizat teritorial, să se depisteze la timp perturbările care apar în sistem, deficiențele care împiedică realizarea întocmai și la timp a obiectivelor și să se ia asemenea măsuri încît aceste neajunsuri să fie înlăturate și să nu se mai repete.

Controlul este necesar nu numai pentru a constata anumite nereguli și pentru a lua măsuri de înlăturare a lor, ci și pentru a determina o mobilizare generală a forțelor și mijloacelor de care dispun județele, orașele și comunele în vederea pregătirii temeinice a forței de muncă și integrării active a tineretului în producție, în viața socială.

Controlul ne apare astfel nu numai ca un mecanism de reglare a sistemului de învățămînt, pe ansamblu și pe domenii, ci și ca o activitate de îndrumare, de stimulare a inițiativelor, de generalizare a experienței înaintate.

Din acest punct de vedere este bine să ținem seamă de faptul că, adesea, între cei controlați și cei care controlează diferența este doar în planul experienței practice și al metodologiei didactice și ca atare, *controlul presupune un permanent dialog de conlucrare, schimb de idei și opinii, în interesul optimizării activității instructiv-educative.*

Spre deosebire de domeniul producției materiale, de exemplu, unde șeful ierarhic are, de regulă, o pregătire superioară celui pe care-l controlează, iar produsul activității este finit, în învățămînt, inspectorul are aceeași pregătire de specialitate ca și profesorul, iar „produsul" este un om în formare care se schimbă de la o etapă la alta.

În plus, instrumentele de măsurare a performanțelor obținute de elevi nu sînt la fel de precise, de riguroase ca cele utilizate în tehnică. Nu este de neglijat nici faptul că prezența controlului în școală sau în clasă produce anumite tensiuni, perturbă activitatea normală, că inspectorul nu cunoaște bine colectivul didactic și de elevi, deci concluziile desprinse din situația constatată la un moment dat nu are totdeauna valabilitate deplină și nu pot fi generalizate fără riscul de a comite erori.

Organizarea controlului se face, în funcție de obiectivele prioritare ale fiecărei etape, așa fel încît să asigure o cuprindere adecvată a unităților, problemelor și oamenilor, evitînd suprasolicitarea unora și neglijarea altora.

Deși personalul de îndrumare și control este restrîns, este indicat ca într-un an școlar fiecare unitate să fie controlată cel puțin odată (colectiv sau individual, frontal sau tematic). Acest lucru este posibil dacă inspectoratul școlar dispune de un activ obștesc suficient de numeros, alcătuit din cadre competente și cu experiență în munca de control, informat la zi cu preocupările Consiliului județean al educației și învățămîntului, cu cele ale Inspectoratului școlar. Capacitatea de cuprindere crește, evident,

dacă ținem seamă că în domeniul învățămîntului exercită acțiuni de control mai mulți factori : organele de partid și de stat, comitetele U.T.C., sindicatele, organizațiile de pionieri și șoimi ai patriei etc.

Unirea și coordonarea forțelor antrenate în control asigură nu doar cuprinderea tuturor unităților și a problemelor prioritare, ci și eficiența controlului, adică soluționarea operativă și durabilă a problemelor, cu cheltuieli sociale reduse.

Controlul va fi cu atît mai eficient cu cît va determina în unitatea controlată un reviriment, angajarea plenară și deplină a colectivului (îndeosebi a celui de conducere) în soluționarea problemelor ce depind de el, fără a aștepta să vină altcineva dinafară să facă acest lucru.

Cu alte cuvinte, controlul învățămîntului în profil teritorial are cîteva funcții importante și anume : a) de *supraveghere* a funcționării sistemului de învățămînt (în ansamblul teritoriului și pe domenii de activitate) ; b) de *conexiune inversă* (feed-back), în sensul că furnizează informații factorilor de decizie și îndrumare de la nivelul județului (municipiului, orașului, comunei) asupra gradului de concordanță între intenții (obiective) și rezultate ; c) de *prevenire* a apariției unor abateri de la obiectivele stabilite prin plan ; d) de *corectare* și *perfecționare* a activității consacrate îndeplinirii obiectivelor și sarcinilor specifice etapei în care se exercită controlul.

În ceea ce privește *etapele unei acțiuni de control,* se acceptă în general că ele sînt următoarele : *pregătirea, desfășurarea, finalizarea.*

Pregătirea controlului începe cu precizarea domeniului și a problemelor care vor fi analizate, a rezultatelor planificate. Este deosebit de important ca cei antrenați în acțiunea de control să știe precis ce au de făcut, evitîndu-se cu desăvîrșire formulările ambigue și interpretările diferite.

După stabilirea obiectului controlului (domeniu, probleme, obiective), se elaborează o tematică în care se menționează documentele, problemele și activitățile ce urmează a fi analizate, ținînd seamă de hotărîrile de partid, de legile țării, de hotărîrile și măsurile adoptate de organele locale pentru domeniile respective, precum și de concluziile existente în legătură cu activitatea supusă controlului.

Tematica de control și principalele documente care stau la baza ei (hotărîri, legi, alte acte normative) sînt prelucrate cu cei care urmează să efectueze controlul (colective, persoane), prilej cu care cadrele de conducere fac o seamă de precizări, răspund la întrebări, indică perioadele, formele și modalitățile practice de exercitare a controlului, instrumentele de lucru, repartizează responsabilitățile etc.

Desfășurarea controlului constă în : prezentarea în fața organelor colective de conducere ale unităților controlate a problemelor urmărite ; discuții cu oamenii ; cercetarea documentelor ; participarea la activitățile programate sau la cele solicitate de echipa de control ; aplicarea unor teste și chestionare, înregistrarea datelor, faptelor și stabilirea — pe această bază — a cauzelor care determină perturbații în funcționarea unităților, lipsuri și neajunsuri ; elaborarea sintezei constatărilor și a con-

cluziilor desprinse din control ; reliefarea aspectelor pozitive și a măsurilor ce se impun pentru îmbunătățirea activității.

Finalizarea controlului se realizează prin discuții (individuale și colective) cu cei controlați, prezentarea concluziilor în fața organelor colective de conducere ale unităților controlate, definitivarea (împreună cu aceste organe) a măsurilor menite să asigure lichidarea neajunsurilor constatate și îmbunătățirea activității, consemnarea concluziilor și a măsurilor în registrul unic de control (registrul de procese verbale de inspecție în cazul școlilor), informarea organului care a dispus controlul asupra rezultatelor obținute, urmărirea îndeplinirii măsurilor stabilite cu prilejul controlului.

Acest ultim aspect al finalizării presupune efectuarea unor controale de revenire, nu neapărat de către toată echipa de control și asupra tuturor aspectelor controlate, ci selectiv, în funcție de problematica abordată, cu accent pe soluționarea problemelor nodale de care depinde bunul mers al unității.

Este deosebit de important ca, la nivel teritorial, să se țină o evidență clară a concluziilor desprinse din controale și a modului de soluționare a problemelor stabilite, pentru a evita controalele prea frecvente care — așa cum spuneam mai înainte — perturbă într-un fel desfășurarea normală a muncii în organismele și unitățile controlate.

Socotim, de aceea, că una din cerințele de bază ale unui control eficient este de a determina ca organismele și colectivele de conducere din unități să-și exercite atribuțiile în mod corespunzător și să desfășoare ele însele o *activitate continuă și sistematică de autocontrol* în vederea perfecționării propriei activități.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA A II-A

INSPECȚIA ȘCOLARĂ, PRINCIPALA FORMĂ DE CONTROL EVALUARE ȘI ÎNDRUMARE A ACTIVITĂȚII INSTRUCTIV-EDUCATIVE DESFĂȘURATĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREUNIVERSITAR

1. PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Inspecția școlară este principala formă * de control, evaluare și îndrumare a unităților de învățămînt și educație, exercitată în cadrul controlului de stat, prin personalul de specialitate al Ministrului Educației și Învățămîntului, ministerelor și celorlalte organe centrale care au în subordine școli și al inspectoratelor școlare.

Ea se referă la :

— *activitatea de ansamblu (școlară și extrașcolară) sau la o parte a ei (didactică, educativă, economico-financiară, administrativ-gospodărească, de conducere etc.) ;*
— *activitatea unei sau mai multor unități ;*
— *activitatea unui sau mai multor educatori ;*
— *activitatea unei sau mai multor discipline.*

Rolul inspecției școlare este în principal acela de *a verifica sistematic cum se asigură îndeplinirea hotărîrilor de partid și de stat și a legilor țării în domeniile analizate, cum se aplică instrucțiunile elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului și de alte organe centrale, mă-*

* Spunem „principala formă", deoarece unitățile de învățămînt sînt controlate și sub alte forme (controlul financiar, de exemplu, efectuat de organele Ministerului de Finanțe sau ale Consiliului Popular). Evaluarea, la rîndul ei, nu se realizează doar prin inspecția școlară, ci și prin analiza unor rapoarte, dări de seamă statistice, rezultate obținute la diferite concursuri etc, analiză făcută de ministere, de organele locale de partid și de stat, de inspectoratele școlare, de organizațiile de copii și tineret.

Nici îndrumarea nu se face numai cu prilejul inspecției școlare, ci și în cadrul unor instruiri, schimburi de experiență, prin presa de specialitate etc.

surile stabilite de organele locale de partid și de stat. Totodată, inspecția școlară apreciază *activitatea directorilor și a celorlalte cadre didactice,* furnizează *date pentru factorii de decizie de la nivel teritorial și central,* contribuie la *perfecționarea activității în unitățile inspectate* prin realizarea unor demonstrații practice, facilitarea schimbului de experiență, recomandarea unor lucrări de specialitate, inițierea unor dezbateri și altor măsuri menite să determine îmbunătățirea stilului și metodelor de muncă ale personalului didactic de conducere și predare.

Inspecția școlară poate fi clasificată după mai multe criterii :

- Dacă ne referim la domeniu și conținut, ea poate fi : *frontală* (cînd privește întreaga activitate desfășurată în unitate sau în unitățile controlate) ; de *specialitate* (efectuată la unul sau mai multe obiecte din planul de învățămînt) ; *tematică* (vizînd o latură sau alta a procesului de învățămînt) ; *specială* (pentru definitivarea în învățămînt a educatoarelor, învățătorilor și profesorilor, precum și pentru obținerea gradelor didactice II și I).
- Cînd luăm drept criteriu numărul de persoane care participă la efectuarea inspecției școlare, aceasta poate fi : *individuală* (efectuată de un singur inspector școlar) sau *colectivă* (efectuată de doi sau mai mulți inspectori școlari, fiecare avînd una sau mai multe probleme de urmărit și soluționat, potrivit repartizării stabilite de responsabilul echipei de control).
- Inspecția școlară poate fi, deasemenea, *anunțată* sau *neanunțată* (inopinată), *curentă* și de *revenire* (cu scopul de a constata cum s-a acționat pentru îndeplinirea sarcinilor stabilite cu prilejul inspecției curente).

Pentru a-și atinge scopul propus, inspecția școlară trebuie să răspundă anumitor *cerințe,* între care menționăm :

— să se desfășoare pe baza unui plan de perspectivă pentru a se asigura o cuprindere adecvată a unităților, problemelor și personalului ;

— să aibă obiective clar formulate care să fie cunoscute și de cei controlați pentru a-i determina să coopereze cu inspectorii școlari în vederea atingerii obiectivelor propuse ;

— să asigure unitatea de cerințe și acțiune a tuturor factorilor cu atribuții în domeniul educației și învățămîntului ;

— să fie obiectivă, constructivă, să nu apară ca o amenințare a securității profesionale sau personale a personalului didactic ;

— să nu știrbească autoritatea personalului didactic, prin intervenții nepotrivite, lipsite de tact ;

— să nu dea verdicte, ci să prezinte argumente pentru susținerea concluziilor și aprecierilor formulate, să faciliteze schimbul de idei, păreri opinii între inspector și educator ;

— să stimuleze inițiativele, preocuparea pentru cercetarea științifică, pentru inovarea didactică.

Dintre *metodele* utilizate pe scară mai largă în timpul inspecțiilor școlare amintim :

— observarea sistematică, pe baza unui plan dinainte stabilit, a activității desfășurate de educatori și elevi ;

— discuția între inspectori și personalul didactic, elevi, părinți, reprezentanți ai organizațiilor de copii și tineret, ai întreprinderilor, în cadrul căreia sînt abordate probleme care constituie obiectul inspecției ;

— asistența (participarea) la lecții și alte activități teoretice și practice desfășurate în școală sau în afară de clasă și școală ;

— studierea documentelor școlare (cataloage, registre de procese verbale — de inspecție, ale consiliilor de conducere, ale catedrelor etc. —, rapoarte, analize, informări, dări de seamă, regulamente de ordine interioară, registre matricole etc.), a caietelor de teme ale elevilor, caietelor diriginților etc. ;

— analiza rezultatelor obținute de elevi la învățătură și comportare în activitatea practică, la diferite concursuri etc. ;

— aplicarea de teste și chestionare.

2. DIRECȚII DE PERFECȚIONARE A INSPECȚIEI ȘCOLARE

Se știe că egalitatea șanselor de acces și integrarea tinerilor în viața socială la cotele de exigență cerute de nivelul dezvoltării forțelor de producție, al științei și culturii, de caracterul relațiilor de producție depind de egalitatea condițiilor de pregătire în anii de școală și de calitatea acestei pregătiri. Or în prezent, nici condițiile (de încadrare și dotare îndeosebi), nici calitatea pregătirii elevilor nu sînt peste tot aceleași.

În anumite colective didactice rezultatele sînt modeste și uneori necorespunzătoare, ceea ce denotă că activitatea instructiv-educativă nu este condusă cu competență și responsabilitate.

Aici este locul în care, la confluența între cerințe și realități, inspecția școlară trebuie să intervină spre a constata din vreme orice anomalie în funcționarea „mecanismului" de aplicare a politicii partidului și statului în domeniul învățămîntului, acționînd prompt și eficient pentru „reglarea" sistemului în care au intervenit „perturbații" interne sau externe. Pentru că rolul inspecției școlare nu este numai (sau nu este în primul rînd) acela de a constata neajunsurile existente în unitățile de învățămînt și educație, de a le consemna într-un proces verbal, fie și însoțite de unele „recomandări", ci de a indica „ce" și „cum" trebuie făcut pentru îndeplinirea întocmai și la timp a obiectivelor stabilite. Misiunea inspectorului școlar nu trebuie socotită încheiată pînă nu se materializează rezultatele intervenției, pînă nu se produc acele schimbări pozitive în activitatea colectivelor didactice, ale elevilor și altor factori implicați în bunul mers al școlii, pe care inspectorul le-a preconizat în timpul controlului.

Unui asemenea mod de a concepe inspecția școlară i se poate reproșa că este fantezist și că timpul nu permite să se zăbovească într-o școală pînă la soluționarea tuturor problemelor constatate. Cei mai mulți dintre cititori vor pretinde să prezentăm modalitățile concrete de acțiune practică pe teren, în condițiile în care inspectorii școlari sînt puțini, iar unitățile și problemele de rezolvat numeroase.

Fără îndoială, soluția nu e simplu de indicat și cu atît mai puțin vom putea da o soluție globală, valabilă peste tot și în toate împrejurările. Practica ne demonstrează însă că, atunci cînd e bine pregătită și organizată, efectuată de oameni competenți și cu un pronunțat simț al datoriei, inspecția școlară devine eficientă, trece de la constatare la rezolvare, dă soluții chiar și unor probleme mai „sensibile".

În cele ce urmează vom prezenta unele sugestii, izvorîte nu atît din studierea literaturii de specialitate care, în treacăt fie spus, e destul de săracă, ci dintr-o experiență acumulată în mai bine de două decenii de muncă în funcții de conducere a învățămîntului și educației.

2.1. O primă problemă care credem că merită o atenție aparte în organizarea și desfășurarea inspecției școlare se referă la faptul că *trebuie să obținem rezultate de calitate în condițiile existente de bază materială și de cadre,* condiții care nu sînt peste tot la fel, dar care pot fi îmbunătățite prin efortul conjugat al conducerii școlii și al inspectorilor școlari. Pentru că, în adevăr, egalitatea șanselor presupune egalitatea condițiilor de pregătire, dar acestea nu se reduc (cum în mod eronat se consideră) doar la dotarea cu mobilier și material didactic.

Baza o constituie elementul uman în care pregătirea educatorului, pasiunea și responsabilitatea lui dețin ponderea cea mai importantă.

De altfel, presupunem că nu e o noutate pentru nimeni faptul că învățătorii și profesorii buni obțin rezultate bune oriunde ar funcționa, în timp ce aceia care au o pregătire de specialitate și psihopedagogică slabă sau nu sînt preocupați de calitatea muncii lor obțin rezultate necorespunzătoare chiar dacă sînt încadrați la școlile dotate cu cea mai modernă bază materială.

Or, se știe cît de răspîndită este practica de a trata cu duhul blîndeții cazurile de incompetență sau delăsare ale unor cadre didactice din considerente „colegiale" ! Iată de ce perfecționarea inspecției școlare presupune în primul rînd creșterea exigenței (principiale, desigur) față de pregătirea, activitatea și rezultatele cadrelor didactice.

2.2. O altă problemă — esențială în condițiile luptei pentru calitate în toate domeniile — este aceea *a combaterii rutinei și conservatorismului, a stării de automulțumire.*

Deși în ultimele trei decenii, învățămîntul și educația au parcurs, în întreaga lume și în țara noastră îndeosebi, o seamă de transformări revoluționare vizînd perfecționarea lor pe multiple planuri și în toate articulațiile (obiective, conținut, structuri, forme și metode, relațiile profesor-elev, procesul de formare și perfecționare a personalului didactic etc.), în majoritatea instituțiilor școlare acest spirit modern, inovator a pătruns îngrijorător de timid, iar acolo unde a pătruns el n-a reușit să depășească sfera discuțiilor decît în foarte mică măsură și să se materializeze în activitatea practică a tuturor educatorilor.

Desigur, despre rezistența la schimbări a personalului didactic se vorbește de mult în cercurile de specialitate și se încearcă chiar să se justifice o asemenea stare de lucruri.

Fără a ignora această inerție, ea nu poate fi însă nici fetișizată, iar rolul inspecției școlare este tocmai acela de a acționa pentru *schimbarea opticii și atitudinii educatorilor față de inovație, față de necesitatea penetrării curajoase a noului* în toate formele activității instructiv-educative.

Cu toate că nu există învățător sau profesor care să nu știe că un învățămînt modern nu se poate realiza fără a-i înarma pe elevi cu cele mai noi achiziții din știință și cultură, fără demonstrații practice, făcute în laboratoare și ateliere, în fabrici și uzine, pe șantiere și ogoare, fără diferențierea și individualizarea activității de învățare, fără utilizarea pe scară largă a mijloacelor moderne de învățămînt și a metodelor de lucru active, participative, în multe școli și la multe cadre didactice continuă să fie preponderente (sau exclusive) formele și metodele de muncă tradiționale care — fără a fi minimalizate — nu mai corespund condițiilor actuale, cînd procesul de pregătire și perfecționare a membrilor societății se extinde pe întreaga durată a vieții lor.

Și nu se poate spune că nu s-au organizat suficiente acțiuni de „sensibilizare", informare și familiarizare a personalului didactic cu noile concepții, cu noile tehnologii.

În toate județele țării s-au organizat numeroase dezbateri și demonstrații practice în legătură cu organizarea și funcționarea cabinetelor pe specialități, confecționarea cu mijloace proprii și folosirea eficientă a materialului didactic, utilizarea aparaturii moderne în lecții, organizarea unor lecții cu caracter interdisciplinar, stabilirea obiectivelor generale și specifice ale activității instructiv-educative, utilizarea metodelor active, evaluarea științifică a randamentului școlar ș.a.

S-au ținut manifestări științifice interesante, pe teme de mare actualitate, s-au întocmit și difuzat în școli biblografii și materiale documentare, s-au tipărit culegeri de materiale pentru popularizarea experienței pozitive. Într-un cuvînt, nu se mai poate plînge nimeni că nu știe ce are de făcut și cum trebuie să acționeze practic.

Acest mod nou de a privi rosturile școlii, într-o lume în continuă schimbare și transformare, determină însă și un *alt mod de a concepe inspecția școlară.*

Fie că se referă la activitatea desfășurată în cadrul uneia sau alteia dintre disciplinele de învățămînt sau la activitatea de conducere, inspecția școlară trebuie să cuprindă în *toate ocaziile obiective referitoare la preocuparea cadrelor didactice de conducere și de predare pentru modernizarea și perfecționarea necontenită a muncii lor, să acționeze pentru a determina nu numai un curent de opinie favorabil spiritului de inovare, ci și rezultate practice, observabile și măsurabile.*

În momentul de față nu se mai poate accepta să se acorde unor cadre didactice, cu prilejul inspecțiilor, calificativul foarte bine numai pentru că își fac datoria, că nu comit greșeli de conținut, iar procentul de promovare este ridicat, chiar dacă mulți dintre elevi plutesc în mediocritate. „Foarte bine" li se cuvine celor care sînt preocupați de continua perfecționare a pregătirii lor, sînt la curent cu rezultatele cercetărilor din domeniul teoriilor învățării și al tehnologiei didactice, experimentează noi forme și metode de muncă, reușesc să-i îndrume pe elevi spre obținerea unor performanțe la nivelul real al posibilităților lor fizice și intelectuale, urmăresc comportamentul acestora și după absolvirea școlii pentru ca, în raport de constatări, să-și îmbunătățească propria activitate.

Desigur, un asemenea mod de lucru presupune din partea inspectorului un înalt nivel de competență, înțelegerea superioară a misiunii sale și, de ce n-am recunoaște, și un anumit curaj — curajul de a-ți asuma riscuri, de a înfrunta o anumită mentalitate și comoditate în gîndire, de a fi promotor al noului.

2.3. Legat de această problemă și în strînsă corelare cu ea se cere făcut mai mult și acționat mai energic pe linia schimbului de experiență, a *generalizării experienței înaintate.*

Nu se poate spune că nu se organizează schimburi de experiență, însă eficiența lor continuă să fie scăzută. Principala cauză o constituie faptul că ele nu sînt gîndite atent și pregătite temeinic. O problematică prea largă sau prea generală, numărul mare de participanți ca și prezentarea unor experiențe neconcludente, insuficient validate de practica școlară, conduc la discuții sterile, fără posibilitatea desprinderii unor concluzii semnificative, provoacă nemulțumirea și neîncrederea oamenilor, care pleacă de la o astfel de acțiune cu sentimentul că au pierdut timpul.

Nu sînt rare situațiile cînd inspectorilor școlari le vine greu să răspundă la întrebarea : „ce acțiuni și inițiative noi, ce experiență pozitivă ați reținut în acest trimestru sau în acest an școlar ?“.

De fapt, *inspectorul școlar trebuie să fie cel dintîi purtător al noului* pe care e dator nu numai să-l cunoască, ci să-l și asimileze organic spre a-l putea „oferi“ cu toate „detaliile tehnice“ în școlile pe care le inspectează.

Schimbul de experiență trebuie realizat continuu, din aproape în aproape, începînd cu colectivul de catedră, continuînd cu întregul personal didactic al unei școli, cu școlile vecine, cu cercurile pedagogice ș.a.m.d.

Inspectorul poate pretinde unor cadre didactice mai tinere, lipsite de experiență sau puțin receptive la nou să asiste o anumită perioadă la activitatea acelor colegi care dovedesc interes pentru perfecționare și obțin rezultate foarte bune, controlînd apoi, pe parcurs, cum aplică experiența acumulată în propria lor activitate. Tot inspectorul e acela care trebuie să facă periodic analize ale rezultatelor obținute de elevi la lucrările de control și la diferite examene, pentru a trage implicit concluzii despre calitatea muncii profesorilor și a interveni în raport de situația existentă la un moment dat.

El poate și trebuie să se implice direct la elaborarea și desfășurarea programelor de activități organizate de Casa personalului didactic, să participe la cursurile de perfecționare organizate de liceele pedagogice și de institutele de învățămînt superior, pentru a prezenta experiența pozitivă și a conduce dezbateri în legătură cu modul optim de soluționare a unor probleme cu care se confruntă școlile și educatorii. Inspectorul este dator, de asemenea, să participe la activitatea unităților de învățămînt pilot, în care să experimenteze forme și metode de muncă noi (individuale sau colective), la activitatea de cercetare, alături de cercetători și de cadrele didactice din învățămîntul de toate gradele, precum și la realizarea unor activități instructiv-educative model, prezentate prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă sau de laboratoarele de didactică experimentală.

Și pentru că inspectorul școlar nu poate cuprinde singur multitudinea de probleme și masa mare a personalului didactic, el trebuie să-și lărgească activul obștesc și să extindă experiența înaintată, în primul rînd prin intermediul responsabililor de catedră ai comisiilor metodice și ai cercurilor pedagogice, avînd grijă ca aceștia să fie selecționați dintre cei mai buni profesori și învățători, constituindu-se într-un adevărat „stat major“ al inspectoratului școlar.

2.4. Deosebit de importantă este și activitatea pe care trebuie s-o desfășoare inspectorul școlar pentru a determina la toți educatorii *schimbarea opticii în înțelegerea relației profesor-elev și a misiunii școlii în opera de formare a tinerelor generații.*

Se știe că, din indicația conducerii partidului și a statului, a fost elaborat un studiu cu privire la lichidarea repetenției în învățămîntul primar și diminuarea ei în celelalte subsisteme ale învățămîntului. De asemenea, s-a cerut școlii ca, în condițiile unui învățămînt de masă, calitatea pregătirii tineretului școlar să se realizeze la nivelul exigențelor revoluției științifice și tehnice, ale cerințelor dezvoltării economico-sociale a țării.

Analizînd rezultatele obținute, se poate spune că s-au obținut unele progrese în aceste domenii, dar nu pe măsura așteptărilor. Explicația nu

rezidă nici pe departe în lipsa de efort și de bune intenții, ci în îndîrjirea cu care unii învățători și profesori promovează metode de lucru autoritare în relațiile cu elevii și consideră că rezultatele slabe la învățătură, în activitatea de instruire practică și în cea educativă s-ar datora mai ales dezinteresului părinților și indolenței elevilor.

Prea puțini sînt aceia care au înțeles și însușit ideea că școala este și în condițiile educației permanente principalul instrument social de modelare a caracterelor, de formare a personalității multilateral dezvoltate și că ei îi revin inițiativa și rolul conducător în relațiile cu familia și cu ceilalți factori educativi.

Nu o dată secretarul general al partidului tovarășul Nicolae Ceaușescu, a subliniat că educatorul trebuie să fie tot timpul în mijlocul preșcolarilor, elevilor și studenților, să le cunoască preocupările, întrebările pe care și le pun în procesul devenirii lor, să-i ajute cu pricepere, tact și răbdare să se pregătească pentru lecții, pentru muncă și pentru viață. Din păcate, această apropiere a „maestrului" de „discipol", aceste relații de conlucrare continuă între profesor și elev se realizează cu destule dificultăți, în timp ce unii inspectori școlari preferă să ocolească esența fenomenului, pentru că, odată adus în sfera discuțiilor, trebuie să fie depășite multe obstacole (reale de cele mai multe ori — elevi „cu probleme", părinți dezinteresați) și indicate unele soluții.

Or, inspecția școlară nu-și poate atinge scopul propus dacă nu dă răspuns unor asemenea probleme, dacă nu participă la dezbaterea și soluționarea lor, în școală și dincolo de zidurile ei, determinînd un adevărat curent de interes din partea educatorilor și colectivității umane față de procesul complex și dinamic al formării personalității tinerelor generații.

2.5. Esențială pentru asigurarea eficienței inspecției școlare este și *capacitatea de a dinamiza conducerea școlii, stimulîndu-i inițiativa și creșterea spiritului de responsabilitate.*

Experiența dovedește că, oricît de competenți ar fi inspectorii școlari și oricît de pertinente măsurile stabilite de ei, activitatea analizată nu înregistrează salturi calitative evidente dacă echipa de conducere nu e capabilă să determine schimbările pozitive scontate în colectivul didactic.

Nu întîmplător, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, atrăgea atenția că, deși există hotărîri și măsuri bune, activitatea pentru înfăptuirea lor nu e condusă în mod corespunzător. Ministerul Educației și Învățămîntului, inspectoratele școlare, organele de conducere colectivă din unitățile de învățămînt „...trebuie să asigure aplicarea riguroasă a orientărilor și sarcinilor puse de partid în fața învățămîntului, să exercite un control permanent asupra modului în care școlile și institutele, cadrele didactice își îndeplinesc sarcinile, să ajute efectiv la lichidarea lipsurilor, la perfecționarea continuă a activității instructiv-educative". [1]

Fără a intra în detalii, se cuvine să subliniem faptul că o inspecție bine organizată și desfășurată nu se poate încheia fără ca inspectorul să se asigure de capacitatea consiliului de conducere al școlii și de cea a directorului de a duce la îndeplinire sarcinile stabilite cu prilejul controlului. În această ordine de idei, inspectorul (sau colectivul de inspectori) trebuie să evalueze realist competența cadrelor de conducere, să le

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*, 11 februarie 1980, Ed. politică, București, 1980, p. 20.

ajute pe cele care nu au pregătirea și aptitudinile cerute de exigențele unei astfel de funcții, să concretizeze programele de acțiune, să repartizeze judicios forțele de care dispun etc., propunînd înlocuirea celor care nu oferă suficiente garanții că pot produce schimbările pozitive preconizate.

Desigur, sînt și alte aspecte ale problemei în discuție la care ne vom referi în capitolele următoare.

Nu dorim să încheiem însă rîndurile de față fără a sublinia că, departe de a se reduce la ceea ce se înțelege în mod obișnuit prin inspecție, inspecția școlară are o multitudine de funcții și de modalități de acțiune (evident, susceptibile de îmbunătățiri) care-i permit să influențeze (uneori decisiv) rezultatele obținute de conducerile școlilor și colectivelor didactice în activitatea consacrată înfăptuirii politicii partidului și statului în domeniul educației și învățămîntului.

3. PRINCIPALELE FORME DE ORGANIZARE A INSPECȚIEI ȘCOLARE

Așa cum s-a mai arătat, inspecția școlară se poate organiza sub mai multe forme, dintre care cele mai frecvent utilizate sînt : inspecția de specialitate, inspecția specială, inspecția tematică și inspecția frontală. Aceste forme de organizare a inspecției școlare diferă, în principal, prin domeniul de activitate la care se referă, prin obiective și prin conținut.

3.1. *Inspecția școlară de specialitate* face parte din sistemul de control, îndrumare și evaluare a activității instructiv-educative, desfășurată în învățămîntul preuniversitar de personalul didactic și privește toate disciplinele prevăzute în planurile de învățămînt.

Scopul ei este de a stabili cu exactitate gradul de îndeplinire a obiectivelor programelor școlare, volumul și calitatea cunoștințelor însușite de elevi, capacitatea de a le utiliza creator în diferite situații problematice, de a face corelații cu alte cunoștințe, de a gîndi și acționa eficient, toate acestea, evident, fiind analizate prin prisma competenței profesionale și pedagogice a cadrelor didactice.

Domeniul inspecției de specialitate poate fi mai larg (predarea și însușirea unei discipline la nivel național, teritorial etc.) sau mai restrîns (predarea și însușirea unui capitol, a unor probleme mai dificile și chiar a unei teme), în funcție de obiectivele stabilite în prealabil : optimizarea procesului de predare-învățare a disciplinei la nivel macrosocial și, respectiv, microsocial.

În succesiunea desfășurării ei, inspecția de specialitate cuprinde mai multe faze (etape) și anume : planificarea, pregătirea, efectuarea (realizarea), valorificarea și urmărirea eficienței.

Întrucît personalul didactic de control și îndrumare este restrîns în raport cu cel de predare, deci nu poate asigura într-o perioadă scurtă o cuprindere exhaustivă și profundă a celui din urmă, problema planificării devine esențială.

O bună planificare se realizează pe baza unui proces de diagnoză foarte precis, care constă în cunoașterea cît mai exact cu putință a principalelor fenomene și tendințe existente în încadrarea și predarea fiecărei discipline.

Avem în vedere structura personalului (cadre calificate, în curs de calificare, necalificate, stagiare, cu grade didactice sau titluri științifice), situația participării la acțiunile de perfecționare, problemele noi intervenite în conținutul programelor și al manualelor, în metodica predării, rezultatele obținute de elevi la învățătură, la diferite examene și concursuri, comportamentul absolvenților treptelor I și a II-a de liceu, ai școlilor profesionale și de maiștri, în producție.

În această fază, ținînd seama de prognozele existente în domeniul pregătirii forței de muncă (evoluția populației școlare și dinamica încadrării ei în școlile de diferite grade și profile, în raport de cerințele de forță de muncă pe plan central și în profil teritorial), al dezvoltării disciplinelor științifice predate în școală, ministerele care au în subordine școli și inspectoratele școlare stabilesc obiectivele inspecției de specialitate, unitățile și cadrele care urmează să fie cuprinse cu prioritate în control, problemele prioritare care vor fi analizate, clarificate și soluționate.

Așa, de exemplu, la nivelul unor județe sau localități s-ar putea formula ca obiectiv (dacă situația încadrării impune acest lucru) „redistribuirea profesorilor de matematică, fizică și chimie (prin transfer sau detașare) în scopul asigurării unei încadrări echilibrate între unitățile școlare, dînd prioritate școlilor de zece ani nou înființate în mediul rural", sau pentru optimizarea procesului de predare-învățare a matematicii în învățămîntul primar. Printre obiective ar putea figura : „în urma studiilor și controalelor întreprinse în „n" unități, se vor stabili formele de instruire și perfecționare a învățătorilor, periodicitatea acestora, modalitățile și instrumentele de evaluare a progreselor înregistrate pe linia creșterii eficienței predării și însușirii matematicii moderne". De asemenea, pornind de la analiza critică a rezultatelor obținute la tezele cu subiect unic, la disciplinele unde s-au dat asemenea probe, s-ar putea stabili drept obiectiv al inspecției de specialitate „depistarea cauzelor care determină obținerea unor rezultate nesatisfăcătoare de către unii profesori și stabilirea modalităților practice pentru ridicarea calificării profesionale și perfecționarea activității metodice a profesorilor respectivi". La fel de important și mereu actual ni se pare obiectivul următor : „îndrumarea profesorilor stagiari la locul de muncă, în cercurile pedagogice și cu prilejul unor întîlniri trimestriale, în scopul ușurării procesului de integrare a lor în activitatea instructiv-educativă". Pot fi și obiective mai limitate ca, de exemplu, „stabilirea cauzelor care determină obținerea de rezultate slabe la clasele profesorului „X" și a măsurilor pentru îmbunătățirea acestora".

Am dorit să subliniem prin aceste exemple de formulare a unor obiective posibile la unele discipline că *rostul inspecției de specialitate este de a soluționa problemele pe care le ridică viața, practica școlară* sau de a propune forurilor de decizie soluții optime și nu doar de a constata la întîmplare, unilateral și uneori superficial, un aspect sau altul al predării unor obiecte de învățămînt.

În ceea ce privește *pregătirea* inspecției de specialitate, socotim că sînt și aici de făcut cîteva precizări, deși, în general toată lumea este de acord că efectuarea oricărui control presupune o pregătire prealabilă.

Mai întîi, inspectorul (sau colectivul de inspectori) trebuie să se „înarmeze" cu concluziile desprinse din controalele anterioare, din studiile și analizele făcute cu alte prilejuri și care sînt (sau ar trebui să fie) consemnate la nivelul județului (în rapoarte, informări, documente întocmite de organele superioare, planuri de măsuri, situații statistice) și la nivelul unităților (în registrele de inspecții sau în cele de procese verbale ale consiliilor de conducere, catedrelor și diferitelor comisii).

De asemenea, inspectorii sînt datori să cunoască temeinic conținutul programelor și al manualelor școlare, schimbările intervenite, aspectele de ordin metodic specific ciclului de învățămînt și chiar clasei în care urmează să efectueze controlul.

Este deosebit de important din acest punct de vedere ca inspectorii școlari să urmărească articolele, studiile, dezbaterile și opiniile publicate în presa de specialitate sau difuzate pe calea undelor, la radio și televiziune, să cunoască „la zi" indicațiile și instrucțiunile Ministerului Educației și Învățămîntului.

Din sistemul pregătirii inspecției de specialitate face parte și discuția inspectorului cu cadrele de conducere din școală, cu șefii catedrelor sau responsabilii comisiilor metodice, precum și cu cei care urmează să fie inspectați, spre a se informa asupra activității și rezultatelor obținute de personalul didactic controlat. Nu trebuie omisă nici studierea orarului școlii și elaborarea planului de control care să cuprindă : obiectivele urmărite, obiectul inspecției („ce" și pe „cine" va controla), formele de control ce vor fi utilizate, modul de valorificare a concluziilor desprinse, documentul cu care se va încheia inspecția (procesul verbal de inspecție, notă de control — cînd obiectivele sînt mai restrînse și timpul afectat inspecției mai redus — sinteză a controlului, în cazul cînd aceleași obiective sînt urmărite în mai multe unități și urmează să se întocmească un raport general etc.).

Evident, pregătirea inspecției nu se identifică cu pregătirea inspectorului, care este rezultatul unui proces îndelungat, continuu și serios, în care studiul individual, participarea nemijlocită la activitatea științifică și didactică joacă un rol decisiv. Nu este însă mai puțin adevărat că pregătirea inspectorului își pune amprenta asupra pregătirii inspecției, cît și asupra desfășurării și eficienței acesteia.

Desfășurarea inspecției de specialitate e recomandabil să înceapă cu o discuție despre modul în care educatorul și-a planificat și conceput activitatea didactică în funcție de situația existentă la clasele repartizate (dotarea, nivelul de pregătire inițială a elevilor, posibilitățile lor reale în ceea ce privește însușirea disciplinei respective, atitudinea față de disciplină și altele).

Cu acest prilej, inspectorul își va putea da seama dacă profesorul asigură parcurgerea ritmică a programelor școlare, acordă spațiul și atenția cuvenită capitolelor (temelor) cu un grad mai mare de dificultate, anticipează utilizarea mijloacelor de învățămînt în cadrul lecțiilor, fiind astfel preocupat de procurarea sau confecționarea lor, își stabilește corect obiectivele de predare-învățare și strategia de lucru (inclusiv în problema individualizării activității de predare-învățare și a evaluării randamentului obținut de elevi).

Ponderea inspecției de specialitate o deține însă participarea nemijlocită a inspectorului la activitățile desfășurate de personalul didactic în clase, cabinete, laboratoare, ateliere, pe loturi școlare, în cadrul unităților de instruire practică, la cercurile pe obiecte, la orele de meditații și consultații, în timpul vizitelor și al excursiilor cu caracter didactic etc.

Aici este locul cel mai propice ca inspectorul să „surprindă" caracteristicile modului de lucru al profesorului cu elevii: organizarea activității în clasă, claritatea obiectivelor lecției și dacă ele sînt cunoscute de elevi, gruparea și diferențierea acestora în funcție de nivelul de pregătire al elevilor la momentul respectiv, de capacitatea lor intelectuală și ritmul de învățare, antrenarea elevilor la activitatea de predare și învățare, asigurarea conținutului științific și politico-ideologic al lecțiilor, al caracterului aplicativ al acestora, utilizarea mijloacelor de învățămînt, valorificiarea valențelor educative ale conținutului lecției, preocuparea pentru stimularea gîndirii creatoare a elevilor, a curiozității științifice, aprecierea și notarea cunoștințelor elevilor etc.

Desigur, pot exista și alte modalități de urmărire, consemnare și apreciere a activității personalului didactic, însă e de dorit să se adapteze un mod de lucru unitar, fără a exclude, firește, posibilitatea inspectorilor (directorilor) de a-și aduce contribuția de gîndire originală la realizarea acestui proces deosebit de important al activității de control și îndrumare.

Întregirea imaginii despre activitatea profesorului pentru realizarea obiectivelor la disciplina predată (activitate care este mai largă decît cea care privește specialitatea) se realizează prin aplicarea unor probe obiective (teste), cercetarea cataloagelor, a caietelor de notițe și de teme ale elevilor, a altor lucrări și produse realizate de ei, discuții cu aceștia și cu maiștrii-instructori (în cazul activității de instruire practică).

Este, de asemenea, important ca inspectorul să participe la mai multe activități didactice diferite (minimum 3 pentru a putea acorda un calificativ profesorului) și să recurgă la forme de control diferite (asistențe, anchete și sondaje de opinie, cercetarea documentelor școlare, aplicarea unor probe de control etc.). Se evită în felul acesta sau sînt reduse la minimum posibilitățile de a trage concluzii pripite și de a face generalizări din constatarea unor situații care pot avea caracter accidental.

În ceea ce privește *valorificarea* constatărilor făcute și a concluziilor desprinse, aceasta se realizează prin formele îndeobște cunoscute și folosite: analiza lecțiilor cu profesorul controlat (ocazie în care i se dă posibilitatea acestuia să-și prezinte opinia — autoevaluare — în legătură cu activitatea desfășurată, comparativ cu intențiile inițiale), discutarea unor probleme cu caracter mai deosebit în cadrul catedrei sau al comisiei metodice, în consiliul de conducere sau în adunarea generală a personalului didactic (în funcție de gradul ei de interes și de generalitate). Problemele care privesc predarea disciplinei în ansamblu (sub aspectul conținutului, pedagogic, metodic și al eficienței) vor fi prezentate și în cadrul cercurilor pedagogice, la schimburile de experiență și în ședințele cu directorii de școli.

Este deosebit de important în acest context ca inspectorul (directorul) să surprindă aspectele de fond, esențiale, din predarea și învățarea disciplinei respective, evitîndu-le pe cele periferice, nesemnificative și care — prezentate adesea stereotip — îi irită pe cei supuși analizei sau, în cel mai bun caz, nu-i conving că trebuie să întreprindă ceva pentru optimizarea muncii lor. De aceea se recomandă să nu se prezinte concluziile

în urma inspecțiilor sub impresia momentului, ci pe baza unei reflecții și analize prealabile asupra celor constatate, pornind în totdeauna de la ce este pozitiv în activitatea celui inspectat și de la exemple concludente, însoțindu-le de argumente și soluții, de măsuri precise al căror efect să fie observabil și măsurabil. Exigența față de cel inspectat nu constă în duritatea tonului folosit în analiza activității sale, ci în forța de convingere bazată pe competența și autoritatea profesională a inspectorului (directorului), pe capacitatea lui, de a sesiza punctele nevralgice ale activității instructiv-educative și de a-i propune soluțiile cele mai potrivite pentru obținerea unor rezultate superioare. E necesar, de asemenea, să se țină seamă de interlocutor sub mai multe aspecte : vechimea și experiența, atitudinea față de profesie, receptivitatea, sensibilitatea față de critică, dorința de autodepășire, de autoperfecționare etc., în funcție de care va fi stabilită și nuanțată însăși atitudinea inspectorului. Aici inspectorul poate fi orientat și de directorul școlii sau de șeful catedrei care, de regulă, participă alături de inspector la activitatea de control și îndrumare.

● Problema cea mai controversată însă, legată de inspecția școlară în general și de cea de specialitate în particular, continuă să rămînă *întocmirea documentului final*, a „procesului verbal de inspecție".

Deși părerile sînt împărțite (unii pledează pentru existența unor scheme tip, alții pentru liberalism total), experiența practică îndelungată în domeniul inspecției școlare, conduce la cîteva concluzii și anume :

a) Întocmirea unui document (proces verbal, notă de control) în urma inspecției este absolut necesară spre a consemna preocuparea existentă la un moment dat într-o unitate de învățămînt, teritorial administrativă sau la un singur profesor chiar, pentru aplicarea prevederilor Legii educației și învățămîntului, ale planurilor de învățămînt și programelor școlare în ceea ce privește predarea unei (unor) discipline, precum și pentru a preciza (pe calea îndrumării, schimbului de experiență, popularizării rezultatelor obținute de cercetarea științifică și de unii profesori, stimulării interesului față de autoperfecționare, sancțiunilor — în cazul cînd situația o cere etc.) ce trebuie întreprins în scopul ridicării nivelului calitativ al activității instructiv-educative.

Necesitatea întocmirii unui document e determinată și de faptul că o evaluare ulterioară trebuie raportată la cea anterioară pentru a constata dacă s-a înregistrat un progres (și în ce grad anume) în activitatea respectivă.

b) Documentul de inspecție trebuie să reflecte corect situația existentă la data controlului, să evidențeze aspectele și tendințele pozitive din activitatea controlată, inițiativele valoroase ca bază pentru atingerea în viitor a unor cote valorice superioare, dar și cauzele care determină existența unor neajunsuri și măsurile ce se impun pentru înlăturarea lor.

El trebuie să cuprindă : denumirea unității și a cadrelor inspectate, data controlului și cine l-a efectuat, obiectivele urmărite, activitatea desfășurată de inspector (la ce activități a participat, ce documente a cercetat, cu cine a discutat, ce forme și metode de control a folosit, ce acțiuni a organizat), principalele constatări și aprecieri, concluziile desprinse (însoțite de motivări și exemple relevante), măsuri pentru îmbunătățirea activității (pornind de la cauzele care determină existența unor neajunsuri), calificativele atribuite profesorilor.

Constatările și concluziile trebuie să fie clar formulate (fără ambiguități), precise și la obiect (evitîndu-se formulările generale care nu pot determina măsuri cu valoare operațională) și să se refere în principal la : pregătirea profesorului (politico-ideologică, de specialitate, metodică și general culturală), interesul manifestat pentru activitatea didactică, îndeplinirea prevederilor programelor școlare (cantitativ și calitativ), conducerea activității instructiv-educative și eficiența acesteia (reflectată în rezultatele obținute cu masa de elevi, ca și cu cei special dotați), preocuparea pentru inovație, personalitatea profesorului, climatul de muncă existent în catedră și în școală.

La fel de precis se cer formulate și măsurile, ele fiind un corolar al constatărilor făcute de inspector și al concluziilor desprinse. Orice măsură cu caracter general (fără a preciza în ce constă, cine și pînă cînd urmează s-o realizeze), este total ineficientă și nu va determina schimbările dorite în activitatea personalului didactic. Măsurile trebuie să pună colectivul de conducere și predare în „stare de acțiune", să-l „ambiționeze" și să-l determine să obțină rezultate la nivelul condițiilor materiale și umane de care dispune. Ele obligă inspectorul să revină după un timp pentru a constata cum s-a acționat și cu ce rezultate de către colectivul sau profesorul respectiv.

În concluzie, inspecția de specialitate ni se înfățișează ca o activitate complexă, ce presupune o înaltă competență și responsabilitate din parte celui ce o efectuează și ale cărei rezultate se cer probate în sporul de calitate obținut de elevi, profesori, de activitatea instructiv-educativă în ansamblu.

3.2. *Inspecția specială.* Pentru definitivarea în învățămînt și obținerea gradelor didactice doi și unu, se susțin mai multe probe de verificare a cunoștințelor și a măiestriei pedagogice, între care inspecția specială este, după opinia noastră, cea mai relevantă, întrucît ea oferă condițiile cele mai favorabile unei aprecieri complexe asupra pregătirii și rezultatelor obținute de profesori, învățători și educatoare.

În concepția Ministerului Educației și Învățămîntului, prin intermediul inspecției speciale inspectorul școlar sau comisia urmează să verifice și să aprecieze pregătirea politico-ideologică, de specialitate și metodică a candidaților, însă nu doar sub aspect teoretic, ci mai ales prin prisma capacității de a materializa această pregătire în strategii didactice care să permită obținerea unor rezultate foarte bune cu masa de elevi.

Aprecierea candidaților vizează însă o problematică mult mai largă, ale cărei obiective se amplifică de la un grad didactic la altul, ambiționînd în final să surprindă personalitatea educatorului, stilul său de muncă, seriozitatea cu care se implică în acțiunea de modernizare a învățămîntului, de ridicare continuă a nivelului calitativ al acestuia, materializat, desigur, în creșterea eficienței lui formative.

Îndrumările * privind desfășurarea inspecției speciale sînt deosebit de clare din acest punct de vedere și utile atît pentru comisie, cît și pentru candidați, ceea ce ne determină să apreciem că, cel puțin în etapa actuală, creșterea eficienței inspecțiilor speciale nu e condiționată de noi precizări cu caracter metodic, ci de noi exigențe față de cei inspectați.

---

* A se vedea în acest sens „Metodologia organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic" nr. 61020/1980, elaborată de M.E.I.

În favoarea unei asemenea opinii pledează o seamă de constatări făcute în ultima vreme, la care ne vom referi în cele ce urmează cu dorința sinceră de a obține și pe această cale un spor de calitate în pregătirea personalului didactic.

O primă constatare se referă la faptul că inspecțiile speciale sînt marcate de o anumită grabă din partea comisiilor, ceea ce conduce, volens nolens, la o anumită doză de formalism. Graba e determinată și de faptul că normarea personalului didactic din comisii este foarte strînsă și nu permite desfășurarea inspecției cu respectarea în detaliu a metodologiei stabilite, deși aceasta e bine concepută și menită să asigure o înaltă exigență față de pregătirea și activitatea educatorilor.

Deși metodologia precizează că, pentru a se realiza o cunoaștere adecvată a calităților profesionale și politice ale celor inspectați, e necesar să se asiste la cel puțin patru lecții sau alte activități didactice și că, în cazul cînd comisia nu este edificată asupra activității candidaților, ei pot fi asistați la mai multe lecții, acest lucru se întîmplă foarte rar.

Pentru inspectarea mai multor activități (pe cît posibil în zile diferite) pledează și faptul că în ziua inspecției se fac uneori modificări în orarul obișnuit și se realizează o adevărată regie care deformează realitatea de zi cu zi și pun într-o lumină falsă (deși favorabilă) activitatea educatorilor.

Chiar și în timpul celor patru ore de asistență, socotim că s-ar cuveni să se pună un accent mai mare pe elementele de originalitate ale profesorului inspectat, pe gradul de interes manifestat de acesta pentru modernizarea lecției, cu deosebire pentru utilizarea unor metode active de predare-învățare, care stimulează gîndirea și interesul elevilor pentru propria lor formare.

În treacăt și adesea formal se realizează și discuția cu cei inspectați, precum și cercetarea documentelor școlare (planificări calendaristice, cataloage, caietele elevilor, materiale didactice realizate de profesori, procesele verbale de la ședințele de catedră etc.).

La fel de sumar se verifică și pregătirea elevilor (volumul și calitatea cunoștințelor, în raport cu cerințele programelor școlare, capacitatea de a le aplica în practică, rezultatele obținute în activitatea de instruire practică, comportamentul în școală, familie și societate etc.). Rareori se dau probe de control cu subiecte stabilite de comisie, iar corectarea acestora se face în timpul orelor de asistență, de către unul din membrii comisiei, fără posibilitatea de a le analiza cu atenție și interpreta.

În aprecierea activității profesorului, rezultatele obținute de elevi nu dețin totdeauna locul central, deși, de fapt, ele probează în ultimă instanță calitățile profesionale și didactice ale candidaților.

Cît privește activitatea educativă, cea social-culturală și obștească desfășurată de candidați, aceasta e cunoscută aproape exclusiv din memoriile de activitate și din relatările factorilor de răspundere din școală sau din afara ei. Deși în școli și în localități există numeroase probleme educative nesoluționate, personalul didactic este aproape totdeauna foarte bine cotat cu prilejul inspecțiilor speciale.

Nu e de mirare că, în aceste condiții, aprecierea care se face în final și nota care se acordă nu reflectă valoarea reală a celor inspectați, ci o imagine deformată a lor, realizată în mod deliberat atît de membrii

comisiilor de inspecție, de cadrele de conducere din școli, cît și de profesorii înșiși.

Adevărata imagine se conturează însă clar la cei intrați astfel în posesia gradelor didactice, în activitatea lor ulterioară, activitate care se soldează adesea cu rezultate mediocre și sau necorespunzătoare.

Atribuirea notelor nouă și zece fără o analiză multilaterală a modului în care educatorii își exercită atribuțiile în raport de cerințele societății față de școală poate fi comparată cu promovarea unor elevi care nu și-au însușit cunoștințele și deprinderile necesare exercitării unei profesii și din această cauză produc daune materiale și morale în sectoarele unde sînt repartizați.

Evident, complexitatea problemelor care urmează a fi analizate și evaluate cu prilejul inspecțiilor speciale presupune o pregătire prealabilă adecvată din partea fiecărui membru al comisiei pentru a putea emite judecăți de valoare și aprecieri pertinente, precum și pentru a putea da îndrumări competente celor inspectați.

Pregătirea prealabilă a comisiilor pentru inspecții nu privește doar studierea programelor, manualelor și metodicilor diferitelor obiecte din planurile de învățămînt, ci mai cu seamă orientările noi din domeniul didacticii, cerințele învățămîntului modern și ale educației permanente, în care racordarea cît mai deplină a școlii la cerințele vieții, ale practicii social-politice ocupă un loc central.

În bugetul de timp al comisiilor este necesar să se acorde o atenție mai mare discuțiilor cu candidații și cu factorii de răspundere din școală pentru a se limita la maxim erorile de apreciere asupra unei activități care — în nici un caz — nu poate fi „surprinsă" și apreciată pe parcursul celor patru ore de asistențe la ore și alte activități didactice.

De asemenea, în perioada premergătoare inspecției, este de dorit să se obțină (direct de la școli sau prin inspectoratele școlare) informații cît mai complete despre pregătirea și activitatea candidaților, întrucît fișele și memoriile de activitate existente la instituțiile de învățămînt care realizează perfecționarea nu sînt totdeauna edificatoare. Așa de exemplu, comisia ar putea solicita lista lucrărilor publicate sau comunicate, a materialelor didactice realizate de candidați, procentele de promovare și numărul de elevi foarte buni, buni, mediocri și slabi (în raport de notarea profesorilor respectivi), rezultatele obținute de elevi la diferite concursuri, acțiunile mai importante organizate de candidați în cadrul sarcinilor politice, social-culturale și obștești etc. În cazul în care candidații se află în alte localități decît institutele care organizează perfecționarea, materialele respective pot fi pregătite din vreme și puse la dispoziția comisiilor cu prilejul inspecției.

Cele arătate pînă acum pledează atît pentru creșterea exigenței în efectuarea inspecțiilor speciale, cît și pentru realizarea unor cerințe și aprecieri unitare, pentru a se evita situațiile întîlnite în unele școli, unde comisii mai indulgente au supraapreciat activitatea unor profesori, în timp ce altele mai exigente au subapreciat-o pe a colegilor lor, creînd o falsă ierarhie a valorilor, nemulțumiri și nedumeriri.

În ultimă instanță (dar nu în ultimul rînd) credem că nu trebuie neglijat faptul că atribuirea gradelor didactice incumbă nu doar o responsabilitate profesională, ci și una social-morală din partea celor investiți să analizeze, să aprecieze și să decidă.

Aşa cum arătam mai înainte, cadrul organizatoric şi normativ fiind adecvat, rămîne ca institutele de învăţămînt care au sarcini în domeniul perfecţionării şi inspectoratele şcolare, să analizeze periodic modul în care se desfăşoară inspecţiile speciale şi să stabilească împreună noi măsuri pentru creşterea obiectivităţii şi eficienţei lor formative.

3.3. *Inspecţia tematică* — are drept obiect de activitate un domeniu sau o latură a procesului instructiv-educativ, ca de exemplu : conducerea colectivă a unităţilor de învăţămînt şi educaţie în ansamblu sau anumite laturi ale acestora (planificarea, organizarea, controlul şi îndrumarea, elaborarea deciziilor etc.) ; organizarea şi desfăşurarea activităţii de orientare şcolară şi profesională ; munca educativă în ansamblu sau o latură a ei (educaţia patriotică-revoluţionară, educţia prin muncă şi pentru muncă, educaţia moral-cetăţenească etc.) ; realizarea planului de şcolarizare ; predarea şi învăţarea ştiinţelor sociale, a disciplinelor fundamentale sau a limbii şi literaturii române ; orientarea politico-ideologică a lecţiilor şi celorlalte activităţi didactice ; dezvoltarea vorbirii la copiii de vîrstă preşcolară ; formarea şi consolidarea deprinderilor de calcul oral şi scris la elevii din clasele I—IV ; aplicarea unor ordine ale ministrului educaţiei şi învăţămîntului privind unele măsuri pentru îmbunătăţirea formelor de sprijinire a elevilor la învăţătură, precum şi a studenţilor în activitatea profesională ş.a.m.d.

Domeniile sau problemele supuse controlului şi analizei se stabilesc de Consiliul Superior al Educaţiei şi Învăţămîntului, de M.E.I., de ministerele şi celelalte organe centrale care au în subordine şcoli, de consiliile judeţene ale educaţiei şi învăţămîntului şi de inspectoratele şcolare, în funcţie de obiectivele prioritare ale etapei (trimestru sau an şcolar), la solicitările organelor centrale şi locale de partid şi de stat, de concluziile desprinse cu prilejul altor controale, precum şi în funcţie de cerinţele elaborării unor decizii sau a unor măsuri de perfecţionare a activităţii instructiv-educative.

Pentru a obţine date şi concluzii relevente, cu un grad mare de generalitate la nivelul naţional sau teritorial, este necesar ca inspecţia tematică să se efectueze în cît mai multe unităţi sau pe eşantioane reprezentative care să cuprindă unităţi de dimensiuni diferite (mari, mijlocii şi mici), situate atît în mediul rural cît şi cel urban, avînd condiţii cît mai diverse de încadrare şi dotare etc. Inspecţia tematică se poate însă efectua şi în una sau cîteva unităţi, atunci cînd apar probleme care impun un astfel de control şi măsuri în consecinţă.

În ceea ce priveşte problematica inspecţiilor tematice, ea poate fi mai largă sau mai restrînsă, în funcţie de scopul propus şi de obiectivele urmărite.

Deşi toate domeniile şi problemele care constituie obiectul de preocupare al inspecţiilor tematice sînt importante, în cele ce urmează, ne vom ocupa doar de trei dintre ele, care, în etapa actuală, prezintă un interes deosebit pentru inspecţia şcolară.

3.3.1. *Inspectarea activităţii de conducere a unităţilor de învăţămînt şi educaţie.* Controlul, evaluarea şi îndrumarea activităţii de conducere a unităţilor de învăţămînt preşcolar, primar, gimnazial, liceal, profesional etc., prezintă un interes aparte în sistemul inspecţiei şcolare, deoarece de modul în care îşi exercită atribuţiile organele colective de conducere din aceste unităţi, de stilul şi metodele lor de muncă, ale directorului, depind, în bună măsură, atît calitatea cît şi eficienţa activităţii instructiv-educative.

Oricît de numeroase, de complexe și de eficiente ar fi controalele efectuate, ele nu vor putea înlocui competența și răspunderea directorilor, a organelor de conducere colectivă.

Este motivul pentru care socotim că principalul obiectiv al inspectării activității de conducere este acela de a determina înțelegerea de către toți directorii a faptului că de ei depinde în primul rînd obținerea unor rezultate din ce în ce mai bune în condițiile existente de bază materială și încadrare care, evident, pot fi și ele îmbunătățite, dar tot în funcție de efortul și preocuparea directorilor.

Ca președinte al consiliului de conducere al școlii, directorul își pune amprenta asupra întregii activități a acestui organ și tot de el depinde modul în care sînt aduse la îndeplinire hotărîrile adoptate în colectiv și sarcinile stabilite de organele ierarhic superioare.

Iată de ce, pe primul plan al inspecției tematice, destinată activității de conducere a școlii, se situează *surprinderea personalității directorului, a stilului și metodelor sale de muncă.*

Se știe că un bun director trebuie să fie în același timp un bun specialist și om politic, să aibă aptitudini organizatorice, cu larg orizont cultural, precum și capacitatea de a mobiliza colectivul la îndeplinirea sarcinilor.

Ca *om politic,* directorul școlii e dator să cunoască temeinic Programul P.C.R., hotărîrile de partid și de stat, legile țării, politica internă și externă a partidului și statului nostru pe care să le situeze permanent la baza activității sale, să înțeleagă răspunderea politică a muncii de conducere, promovînd consecvent politica partidului în domeniul învățămîntului și educației, să acționeze ca un adevărat revoluționar, manifestînd intransigență față de lipsuri și promovînd curajos noul în toate domeniile.

Directorul este dator, totodată, să contribuie la educarea personalului din subordinea sa, să-l ajute să înțeleagă politica partidului și statului și să participe conștient la înfăptuirea ei, să promoveze relații de colaborare și întrajutorare între membrii colectivului școlii și să creeze un climat favorabil obținerii unor rezultate instructiv-educative cît mai bune. În această ordine de idei inspectorul școlar trebuie să urmărească în ce măsură directorul școlii stimulează critica și autocritica, inițiativa cadrelor didactice, a maiștrilor-instructori și a celorlalți oameni ai muncii din școală, promovează ideile originale, inovațiile, spiritul de emulație, dacă favorizează dialogul de conlucrare, schimbul de idei și opinii și dacă ține seamă de sugestiile și propunerile colaboratorilor.

Pregătirea politico-ideologică temeinică a conducătorilor din învățămînt este o condiție fundamentală a exercitării atribuțiilor ce le revin pentru că ei conduc în primul rînd educatori care trebuie să acționeze în virtutea unor comandamente sociale și politice, a unor convingeri proprii foarte clare.

Această pregătire îi ajută pe directorii de școli să imprime activității colectivelor didactice o orientare corespunzătoare în fiecare etapă, să asigure, pe această bază, conlucrarea cu ceilalți factori educativi, să repartizeze just forțele și să stabilească în mod corect prioritățile.

În ceea ce privește *pregătirea profesională*, ea se află într-o corelație strînsă cu cea politică.

Autoritatea profesională a directorului de școală este absolut necesară pentru a se putea impune colectivului didactic, elevilor, și celorlalți factori educativi, pentru a fi permanent un exemplu personal.

Directorului de școală i se cere, în primul rînd, o bună pregătire de specialitate și metodică la disciplina pentru care s-a pregătit în facultate, dar și o orientare de ansamblu asupra celorlalte discipline. O asemenea pregătire îl ajută să ia hotăriri în cunoștință de cauză, să orienteze, să îndrume și să controleze cu competență activitatea tuturor profesorilor. Desigur, controlul și îndrumarea profesorilor de alte specialități se realizează și cu sprijinul celorlalți membri ai consiliului de conducere și al șefilor de catedre, însă directorul trebuie să cunoască problemele de ansamblu ale fiecărei discipline ca să poată face observații oportune și să dea îndrumări pertinente.

Sînt păreri potrivit cărora un director nu trebuie să fie neapărat și un bun specialist, fiind deajuns să cunoască principiile generale, metodele și tehnicile de conducere și să aibă o experiență de viață.

Acestui punct de vedere i se dă un răspuns clar în documentele de partid unde se arată că „desigur, viața îți dă experiență, dar nu se poate conduce societatea, nu se pot construi uzinele, centralele electrice, combinatele chimice numai cu experiența vieții și cu elan revoluționar. Pentru aceasta sînt necesare cunoștințe tehnice, științifice, o înaltă competență“ [1]. Aprecierea este pe deplin valabilă și pentru conducătorii din învățămînt, a căror autoritate trebuie să fie, în primul rînd, o autoritate de competență, nu doar una de funcție.

Sînt și păreri potrivit cărora orice bun specialist este implicit și un bun conducător, optică, de asemenea greșită, deoarece numeroase exemple ne arată că asemenea cadre se ocupă mai mult de specialitatea lor, consacrîndu-i cea mai mare parte a timpului, în detrimentul atribuțiilor specifice de conducere.

Un asemenea exemplu este prezentat foarte plastic într-o revistă străină [2] și pe care îl prezentăm aici pentru că are valabilitate și în alte domenii. „E. T. era excepțional de zelos și inteligent cînd era ucenic la un garaj ; curînd a devenit mecanic. Știa să găsească admirabil cele mai ascunse defecte ale unui motor și dădea dovadă de o răbdare minunată pentru a le repara. A fost numit maistru la atelierul de reparații.

De aici, dragostea lui pentru mecanică s-a transformat dintr-o calitate într-un defect ; se apuca de o treabă care i se părea interesantă și neglija reparațiile urgente. Se amesteca în toate. Niciodată nu lucra în biroul lui, dar putea fi văzut vîrît pînă la brîu într-un motor demontat în timp ce lucrătorul care trebuia să facă respectiva reparație stătea și se uita la el, iar ceilalți așteptau să li se spună ce aveau de făcut. Atelierul era deci supraîncărcat cu comenzi, totul era în dezordine, iar livrările în întîrziere. Excelent mecanic, a devenit un maistru necompetent“. Pentru că, am adăuga noi, îi lipseau calitățile de organizator.

Exemple similare sînt și în învățămînt, unde directorii sau adjuncții lor se ocupă aproape exclusiv de exercitarea profesiei didactice, neglijîndu-și atribuțiile de conducători.

---

[1] Nicolae Ceaușescu. Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 10—11 febr. 1971, în : „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate vol. 5, Buc., Ed. Politică, 1971, p. 511.

[2] L'Expres, nr. 971, 16—22 febr. 1970, p. 74—81.

Nu trebuie însă acceptat nici reversul acestei situații : unii directori, buni specialiști inițial, se deprofesionalizează cu timpul pentru că-și neglijează pregătirea profesională, ocupîndu-se excesiv de rezolvarea unor sarcini de conducere pentru care n-au suficiente aptitudini.

Ceea ce se cere, deci, unui cadru de conducere (din învățămînt sau din alt domeniu) pentru a putea conduce în condiții optime, este să aibă și o pregătire de specialitate corespunzătoare (cunoștințe teoretice, experiență practică, informații suficiente asupra specificului activității pe care o conduce, cunoștințe de pedagogie, psihologie, sociologie, economice și juridice etc.), precum și o pregătire în domeniul științei conducerii în general și cu aplicații la specificul unității conduse, în special (în cazul nostru, în domeniul conducerii învățămîntului și al școlii).

Cît privește raportul dintre aceste două categorii de cunoștințe, părerea lui Anton Tabachiu este că „raportul dintre cunoștințele de specialitate și cele de știința conducerii este determinat de treapta ierarhică pe care se află conducătorul sau pentru care intenționăm să pregătim un conducător. Pe treptele ierarhice mai joase, adică mai aproape de nivelul de execuție, raportul este în favoarea cunoștințelor profesionale, de specialitate. Raportul se schimbă însă pe măsură ce ne îndepărtăm de nivelele de execuție în favoarea cunoștințelor și calităților profesionale necesare pentru munca de conducere“ [1]. Am adăuga, și în favoarea celor de cultură generală care, așa cum subliniază Emil Mihuleac, îi dezvoltă armonios calitățile gîndirii și îl feresc pe conducător de pericolul practicismului îngust. [2]

Intuiția, talentul organizatoric, experiența personală a conducătorilor vor juca și în continuare un rol important, însă ele vor fi puse deplin în valoare numai prin aplicarea unor principii și metode științifice ale actelor de conducere.

Evident, nici metodele științifice nu pot oferi soluții tuturor problemelor cu care se confruntă directorii de școli în activitatea cotidiană, însă ele le ușurează mult munca dacă le folosesc cu pricepere și le îmbină cu experiența practică, intuiția și spiritul de prevedere.

Nu ne propunem să abordăm aici întreaga problematică ce configurează profilul politic, profesional, psihosocial și moral al conducătorului din învățămînt, în schimb ne vom referi la unele aspecte caracteristice ale *stilului de conducere* care scapă adesea atenției inspectorilor școlari.

Vom înțelege prin stil de muncă al directorului sau consiliului de conducere modul propriu, specific, de a acționa în vederea atingerii obiectivelor propuse, ceea ce caracterizează activitatea desfășurată de aceștia și o deosebesc de activitatea cadrelor de conducere din alte unități de învățămînt.

Cercetările de specialitate pun în evidență mai multe stiluri de muncă specifice conducătorilor din diferite domenii de activitate și mai multe tipuri de conducători care se regăsesc și în învățămînt. Fără a le analiza pe toate (există o literatură destul de vastă), vom înfățișa în cele ce urmează *principalele caracteristici ale stilului de muncă* spre care socotim că trebuie să tindă fiecare colectiv de conducere și director din

---

[1] Tabachiu, Anton. *Conducătorul de întreprindere*, Ed. Științifică și Enciclopedică, Buc., 1976, p. 54—55.

[2] Mihuleac, Emil. *Știința conducerii și profilul conducătorului*, E.D.P., Buc., 1977, p. 130.

învățămînt și pe care trebuie să-l stimuleze și să-l promoveze inspecția școlară.

Pe prim plan se situează *cunoașterea temeinică a legităților ce guvernează societatea socialistă, a hotărîrilor de partid și a legilor țării, a actelor normative specifice care reglementează activitatea în domeniul educației și învățămîntului* și în raport de care este orientată și desfășurată permanent munca de conducere și cea de execuție.

Cunoașterea acestor legi și documente nu trebuie realizată „în general", ci în strînsă legătură cu specificul activității din fiecare unitate școlară, căutînd să se desprindă concluzii practice pentru activitatea prezentă și viitoare, care să stea la baza stabilirii obiectivelor prioritare, a planificării și organizării muncii în școală.

Realizarea obiectivelor stabilite, în condițiile unei înalte calități și eficiențe, presupune *o cunoaștere multilaterală a oamenilor* (educatoare, învățători, profesori, maiștri-instructori, laboranți, bibliotecari, personalul economico-financiar și administrativ-gospodăresc, elevi), un *contact permanent cu ei*, precum și *antrenarea lor la îndeplinirea acestor obiective.*

Cunoașterea oamenilor (îndeosebi sub raportul pregătirii lor, al trăsăturilor de personalitate și al motivației pentru activitatea desfășurată) se constituie ca o cerință de bază a oricărei conduceri eficiente.

În funcție de concluziile desprinse, organul colectiv de conducere și cu deosebire directorul trebuie să explice clar personalului în subordine *ce* are de făcut, *de ce* și *cum* anume, să-i dezvolte spiritul muncii în colectiv și simțul de răspundere față de sarcinile încredințate. De asemenea, la delegarea unor atribuții directorilor adjuncți și celorlalți membri ai consiliului de conducere, ca și la repartizarea sarcinilor între membrii colectivului de muncă, directorul va ține seama de competența fiecăruia, de particularitățile dezvoltării lui fizice și psihice, de trăsăturile de caracter etc., spre a obține maximum de aport din partea tuturor.

Cunoașterea temeinică a membrilor colectivului de muncă din școală îi permite directorului să valorifice la maximum capacitățile și aptitudinile fiecăruia, consultîndu-i și antrenîndu-i în mod rațional la elaborarea deciziilor, ca și la îndeplinirea hotărîrilor și măsurilor adoptate.

O bună conducere se bazează pe o bună organizare, în cadrul căreia fiecare membru al colectivului, cît și colectivul de muncă în ansamblu știu ce au de făcut, în sensul că li se stabilesc atribuții și sarcini precise (însoțite de exigențe cît mai înalte), beneficiază de orientare și îndrumare pentru îndeplinirea acestora, li se stimulează inițiativa și dorința de acțiune.

O bună organizare e determinată de existența la cadrele de conducere a unor aptitudini organizatorice constînd în capacitatea de a se orienta repede și precis în diferite situații problematice, cu fermitate, perseverență, curaj, stăpînire de sine etc. „Geniul meu, scria Napoleon, a constat în faptul că dintr-o singură privire rapidă cuprindeam toate

dificultățile problemei, în același timp însă și toate resursele pentru depășirea acestor dificultăți ; acestui fapt, se datorează superioritatea mea asupra altora". [1]

O altă caracteristică a stilului de conducere în școli, *o constituie capacitatea de a stabili contacte, de a coopera cu alți factori* la realizarea obiectivelor activității instructiv-educative.

În această ordine de idei, se cuvine să amintim obligația directorilor de a informa colectivul didactic, elevii și părinții, asupra preocupărilor organelor locale de partid și de stat, a sarcinilor prioritare ce revin școlii din programele de dezvoltare economico-socială a localităților în care funcționează unitățile de învățămînt și educație. Directorii trebuie să informeze însă și organele locale, părinții și colectivitatea umană din cartier, sat, comună sau oraș în legătură cu problemele specifice școlii, ale procesului de pregătire multilaterală, pentru muncă și viață, a tinerelor generații, realizînd astfel circulația de idei și informații în ambele sensuri ale circuitului școală-societate, în beneficiul amîndurora.

O categorie aparte de contacte se stabilește azi între școli și unitățile socialiste, pe de o parte, pentru a reglementa cît mai clar obligațiile și răspunderile reciproce în procesul pregătirii forței de muncă, pe de alta, pentru a solicita sprijinul colectivelor de oameni ai muncii din întreprinderi și instituții pe multiple planuri (al dezvoltării bazei materiale, realizării activității de orientare școlară și profesională, determinării unor părinți să-și îndeplinească onorabil obligațiile ce le revin în creșterea și educarea copiilor lor etc.).

Deosebit de importantă este conlucrarea cu organizațiile de copii și tineret ,cu familia, în scopul realizării unității de cerințe și acțiune a tuturor factorilor care contribuie (prin forme și metode de muncă specifice) la procesul de formare a tineretului școlar.

Ca model de personalitate a conducătorului (deși fiecare director în parte este un „unicat"), am sugera „realizatorul" sau (cum îl numește Anton Tabachiu) „adevăratul conducător", ale cărui calități — adoptate în raport de specific — sînt caracteristice și directorilor de școli.

Acest tip de conducător „are ca obiectiv central organizarea eficace a eforturilor colaboratorilor lui în scopul obținerii atît a rezultatelor imediate cît și a celor de perspectivă. Fixează norme de lucru foarte mari și pretinde de la subalterni un randament ridicat. Cunoscător al calităților fiecărui subaltern, știe să lucreze cu ei diferențiat. Eficacitatea lui se datorează faptului că toți îl știu angajat în același timp pe plan uman și pe cel de producție, ceea ce are un efect mobilizator. Știe să îmbine interesele individuale ale membrilor colectivului cu scopurile întreprinderii. Realizatorul este receptiv la părerile altora, nu respinge alte idei. El știe însă că, în anumite împrejurări, este mai bine să ia singur decizia, iar în alte împrejurări, decizia trebuie luată cu acordul întregii echipe. Este convins că prin aplanarea diferendelor și rezolvarea conflictelor va obține o angajare și mai mare din partea colaboratorilor și subalternilor". [2]

Într-un studiu intitulat „Cum se realizează echilibrul conducerii" (Nathaniel Stewart „Strategies of Managing for Results", Edit. Sir Isac

[1] Academia „Ștefan Gheorghiu". Stil și personalitate, caiet documentar nr. 9/1978, p. 86.

[2] Tabachiu, Anton, op. cit., pt. 28—29.

Pitman and Sons Ltd. 1967, London) sînt sugerate 10 linii directoare pentru realizarea unei conduceri echilibrate, pe care le prezentăm în continuare, cu precizarea că ele se cer adaptate la specificul activității din învățămînt și reconsiderate în funcție de particularitățile conducerii în socialism.

1. *Cunoaște-ți prioritățile și concentrează-te asupra lor,* deoarece ele sînt „untul și pîinea" organizației odată ce zarurile au fost aruncate în ceea ce privește ordinea priorităților. Evită de a fi îndepărtat de la acestea pentru unele treburi de importanță minoră.

2. *Rezolvă problemele în așa fel încît să rămînă rezolvate,* fie că este vorba de probleme organizatorice, operaționale, în legătură cu relațiile cu și dintre funcționari sau altele. În acest fel reduci hărțuirea problemelor rezolvate numai pe jumătate care tind să-și facă din nou apariția, în mod repetat. Renunță la dilema de „a stinge incendiile" și de a trebui să faci față situațiilor critice, tot timpul. Îndreaptă-te spre o *conducere preventivă* și o mai bună rezolvare a problemelor.

3. *Fii cu discernămînt atunci cînd îți asumi o sarcină.* Prea multe sarcini de rezolvat în același timp pot să te dezechilibreze. Pînă și ideile și activitățile care merită să le dai atenție nu au aceeași valoare, așa încît unele mai pot aștepta pînă le vine rîndul. În determinarea capacității unității de a îndeplini un număr suplimentar de sarcini, ia în considerare și propria dumitale capacitate, din punct de vedere al propriului dumitale timp, disponibilitate, cereri speciale, priorități concurente și interes personal în aceste proiecte suplimentare.

4. *Cunoaște și practică arta coordonării.* O coordonare eficientă este un mare atu în realizarea echilibrului. Adaugă-ți permanent la bagajul de cunoștințe o înțelegere mai clară a politicii întreprinderii, o idee limpede despre organizare, control de „feed back", relațiile de lucru, sistemele de comunicații și altele care sprijină efortul de coordonare și-ți vor permite să controlezi multiplele și diversificatele activități ale întreprinderii, aplanează conflictele dintre specializări și fii la curent, în mod permanent, cu ceea ce s-a făcut față de ceea ce mai rămîne de făcut.

5. *Asigură o planificare mai cuprinzătoare* care să țină seama de planuri pe termen lung, intermediare și pe termen scurt. Fii în același timp atent la prezent și la viitor atunci cînd încerci să faci față unor situații de dezechilibru și recunoaște că o planificare mai cuprinzătoare este adeseori răspunsul la problema dialogării și a dezechilibrului.

6. Fii rațional în ceea ce privește *receptivitatea la aplicarea de idei noi* în procesul conducerii. Nu „sări peste cal" cînd este vorba de apariția unor noi pasiuni și culturi în procesul conducerii. Păzește-te să faci din noile unelte și tehnologii de culegere a informațiilor și de elaborare a deciziilor „sacul cu surprize" al conducerii. Fii la curent cu ceea ce ele pot face pentru dumneata și pentru departamentul dumitale și de ce, cînd și cum să le utilizezi. Riscurile reprezentate de nemulțumirea funcționarilor, deplasarea lor și loviturile aduse valorilor tradiționale sînt destul de dezechilibrante ; nu le adăuga celor care pot apărea dintr-o prea impulsivă „pasiune" subită pentru vreo „idee nouă".

7. Dă dovadă de *fermitate cînd e vorba de rezolvarea unor conflicte, de* „pete oarbe", de atmosfera unui birou, zvonuri dăunătoare, înlăturarea practicilor demodate și purtarea imorală a subordonaților. A neglija abordarea și rezolvarea unor asemenea probleme duce numai la permanentizarea unor forțe care provoacă deformări, tulburare și dezechilibru. Pe deasupra, acest gen de probleme devoră timpul directorului din ce în ce mai mult dacă continuă să rămînă nerezolvate.

8. *Practică arta „conducerii prin excepție" și delegă în mai mare măsură atribuțiile dumitale directorilor subordonați.* Preocupă-te și acordă toată atenția problemelor extraordinare mai degrabă decît celor obișnuite, principiilor mai curînd decît amănuntelor, să te intereseze în primul rînd rezultatele și apoi operațiile prin care au fost obținute. Contează mai mult pe capacitatea subordonaților de a se descurca singuri și pe competența lor tehnică, lăsîndu-i nu numai să rezolve treburile de zi cu zi, dar și o parte din sarcinile privitoare la chestiuni speciale care, pentru a fi rezolvate, cer efectuarea de studii, recomandări, luarea de măsuri.

9. Recunoaște că *nu toate problemele au dreptul la „tratamentul complet"*. Păzește-te de tendința de a prefera ablațiunea totală a unei funcțiuni din cauza unui raport care menționează o singură deficiență. Evită reacția de a șterge, de a lăsa de o parte sau de a revizui. Se poate obține o conducere mai echilibrată prin anumite modificări; o schimbare, o măsură mai economică sau mai simplificată, o supraveghere îmbunătățită sau achiziționarea de utilaj nou, în multe cazuri. În unele ocazii, se impune luarea unor măsuri mai decisive, dar tendința de a aplica „tratamentul complet" atunci cînd nu este vorba decît de o simplă deficiență poate duce la un dezechilibru considerabil.

10. *Utilizează în mod înțelept ziua de lucru.* Lasă timp de o parte pentru a putea să te consulți în privința problemelor care merită atenție, pentru a efectua studii intense asupra unor raporturi care au implicări foarte importante, pentru a iniția măsuri de înlăturare a deficiențelor care pot duce la pierderi de echilibru și la greutăți, ca și pentru a te ține la curent cu rezultatul schimbărilor de curînd introduse. Lăsa-ți timp de gîndire, precum și de acțiune. Ține-i la distanță, pe „cronofagi" și evită activitățile care duc la pierdere de timp — citirea jurnalelor, telefoane, vizitatori care pică pe neașteptate și se „lungesc la vorbă", precum și alte influențe de același gen. Instruiește-ți bine subordonații și delegă-le atribuții de conducere dacă dau dovadă că sînt pricepuți. O împărțire inteligentă a timpului este cheia cea mai importantă a realizării unei conduceri echilibrate.

În tot acest timp, bineînțeles, este necesar să supraveghezi bunul mers al organizației. Aceasta înseamnă a fi atent la eliminarea elementelor de dezechilibru ca, de pildă, consecințele neplăcute ale încurcăturilor organizatorice din ziua trecută, existența unui personal prea numeros sau, dimpotrivă, insuficient, a unor tactici neclare, sarcini trasate aiurea, reuniuni ale personalului care nu duc la nici un rezultat, sisteme și metode învechite și existența unor controale marginale. Cere să se prezinte rapoarte despre progresele realizate, studii și diagnoze ale situației, rapoarte despre îndeplinirea sarcinilor de supraveghere, măsurători, înlăturarea defectelor; modifică structura organizatorică și sistemul de relații, adaptîndu-le la situație, cînd aceasta pare necesar.

Acest gen de supraveghere îți permite să stabilești o netă deosebire între ceea ce este esențial și ceea ce nu este, între ceea ce este productiv și ceea ce nu este productiv, între succese și cvasiesecuri, între probleme care trebuie rezolvate în primă instanță și cele obișnuite.

În esență, elementul cheie este să posezi un punct de vedere administrativ : trebuie să știi bine ceea ce este semnificativ, important, oportun, plin de resurse și profitabil. Acestea sînt componentele unei conduceri echilibrate.

Pentru analiza complexă a stilului de muncă al organelor colective de conducere și al directorilor de școli, inspectorii școlari (colectivele de inspectori) pot folosi o seamă de metode, între care menționăm :

— observarea,
— analiza documentelor,
— chestionarea.

Observarea constă în înregistrarea nemijlocită și sistematică a comportamentului directorului (sau a echipei de conducere) în diferite împrejurări ale exercitării funcției sale : asistențe la ore și alte activități, conducerea unor ședințe, transmiterea și repartizarea sarcinilor, urmărirea îndeplinirii lor, conlucrarea cu directorii adjuncți, cu cadrele din conducerea organizațiilor de copii și tineret, a comitetului cetățenesc de părinți sau a întreprinderilor unde elevii fac practică, organizarea cooperării între profesori, între colectivul didactic și ceilalți factori educativi, aplicarea sistemului de recompense și pedepse etc.

Analiza documentelor se referă la studierea planurilor de muncă, a informărilor și rapoartelor, proceselor verbale ale diferitelor ședințe, caietelor de asistențe etc., pentru a desprinde concluzii în legătură cu concepția conducătorului, capacitatea sa de a formula obiective clare și măsuri adecvate pentru îndeplinirea lor, puterea de analiză și sinteză, spiritul critic și autocritic, capacitatea de evaluare ș.a.m.d.

Chestionarea permite îndeosebi o cunoaștere operativă a pregătirii și a modului în care gîndește și acționează directorul, dar și a unor elemente cum sînt : folosirea timpului liber, preocupările în direcția perfecționării pregătirii sale profesionale, politico-ideologice și în domeniul științei conducerii, metodele de muncă utilizate în mod curent, atitudinea față de probleme și colectiv etc.

Ea poate fi realizată oral (prin discuția dintre inspector și director, pe baza unui plan prealabil) sau în scris (răspunsurile la chestionar urmînd să se formuleze, de preferință, în prezența inspectorului).

Prin intermediul acestor metode, inspectorul școlar își poate întregi imaginea asupra stilului de muncă promovat într-o școală de organul colectiv de conducere și de director, disociind ce este negativ și ce este pozitiv și indicînd măsuri de îmbunătățire a lui.

Între căile prin care se poate realiza un stil de muncă rațional sînt menționate următoarele :

— degrevarea directorului de o seamă de activități și responsabilități care pot fi îndeplinite de directorii adjuncți sau de alți membri ai consiliului de conducere ;

— antrenarea la rezolvarea sarcinilor (printr-o repartizare echilibrată, echitabilă a lor) a tuturor membrilor colectivului de conducere, didactic, al organizațiilor de copii și tineret, comitetului cetățenesc de părinți ;

— folosirea judicioasă a timpului conducătorilor, în cadrul căruia ponderea cea mai mare s-o deţină timpul destinat activităţii de concepţie, de orientare, coordonare şi dirijare, controlului şi îndrumării, problemelor de conţinut, nu şi celor administrativ-gospodăreşti sau celor mărunte, periferice activităţii de bază ;

— crearea unor condiţii şi a unui climat de muncă favorabil desfăşurării unei conduceri eficiente, de calitate ;

— adoptarea de către conducători a unui stil de viaţă care să le asigure sănătatea şi capacitatea de muncă.

3.3.2. *Inspectarea activităţii educative şi a muncii diriginţilor.* Privită din perspectiva inspecţiei şcolare, munca educativă îşi dezvăluie noi dimensiuni — pe plan conceptual şi organizatoric îndeosebi — care-i condiţionează calitatea şi eficienţa.

Deşi la nivel central sînt stabilite orientări clare (prin documentele de partid şi de stat şi reglementări ale Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului) pe baza cărora se poate desfăşura o activitate educativă de mare randament, la nivelul multor şcoli se improvizează în acest domeniu, munca de educaţie nu are obiective clare, un caracter sistematic şi o eficienţă practică observabilă şi măsurabilă.

Cauzele unor asemenea stări de lucruri sînt numeroase, cîteva se regăsesc însă în majoritatea şcolilor. Una din cauze rezidă în incapacitatea multor directori şi consilii de conducere de a descifra sensul şi semnificaţia documentelor de partid, de a desprinde concluzii practice cu valoare operaţională pentru munca educativă dintr-o etapă dată. Sigur, sînt şi documente de partid care vizează direct munca educativă sau unele laturi ale ei, dar sînt şi foarte multe care se referă implicit sau indirect la această activitate. Aşa, de exemplu, în documentele de partid care se referă la necesitatea economisirii materiilor prime, materialelor, energiei şi combustibililor nu se formulează sarcini speciale pentru munca educativă desfăşurată în şcoli, dar acest lucru se subînţelege, de aceea educatorii nu trebuie să aştepte să li se atragă atenţia în mod special să pună un accent deosebit pe educaţia tineretului şcolar în spiritul economiei, al combaterii fenomenelor de risipă. Nu e suficient să antrenăm elevii la colectarea unor materiale recuperabile şi refolosibile, ci să le motivăm cu argumente economice, cu date statistice şi fapte de viaţă, necesitatea şi importanţa socială a participării lor la această acţiune.

O altă cauză se referă la dificultăţile întîmpinate de directori şi de colectivele de conducere în stabilirea priorităţilor într-o etapă dată, prin corelarea situaţiei educative concrete din şcoală cu cerinţele exprimate (explicat sau implicat) prin documentele de partid cele mai recente. Din această cauză, întîlnim adesea în planurile de muncă ale şcolilor şi ale diriginţilor obiective foarte generale, valabile oricînd şi oriunde, în timp ce problemele de viaţă ale colectivităţii şcolare respective sînt pur şi simplu ignorate. Este lesne de înţeles că în astfel de situaţii nu ne putem aştepta la o muncă educativă adaptată cerinţelor reale ale societăţii şi ale colectivului de elevi.

Insuccesul unor şcoli în munca educativă se datoreşte şi faptului că atît directorii cît şi profesorii minimalizează rolul informării lor continue în domeniul pedagogiei, psihologiei şi al sociologiei, ştiinţe care le oferă (uneori cu lux de amănunte) soluţii la cele mai multe din problemele cu care ei se confruntă cotidian în munca de educaţie.

Cele mai multe neajunsuri se datoresc însă minimalizării de către consiliile de conducere și de directorii școlilor a unor probleme deosebit de importante, cum sînt : cunoașterea de către toți educatorii a conținutului și metodelor specifice ale muncii educative ; selecționarea, orientarea, îndrumarea și controlul activității diriginților ; fundamentarea științifică a muncii de cunoaștere multilaterală a elevilor și a problematicii educative concrete din unitate și din fiecare clasă ; coordonarea acțiunilor și influențelor educative, de la proiectare pînă la finalizare ; antrenarea elevilor înșiși la procesul de educație și autoeducație.

Care este, deci, rolul inspecției școlare pentru optimizarea muncii educative în școlile controlate ? Pe ce trebuie să pună accentul inspectorul școlar pentru a surprinde — într-un timp relativ scurt — aspectele esențiale ale acestei activități și a stabili măsuri eficiente de ameliorare a ei ?

Aici, ca și în celelalte domenii care fac obiectul inspecției școlare, răspunsurile nu pot surprinde problema în toată complexitatea și meandrele ei, nu pot da soluții general valabile. În schimb, vom încerca să prezentăm ceea ce nu trebuie să omită inspecția școlară dacă dorește să se soldeze cu măsuri eficiente și cu schimbări pozitive de durată.

Se știe că activitatea educativă, ca și celelalte activități desfășurate în școală, se planifică din timp pentru a evita improvizația, mersul de la sine. Planificarea se realizează pe baza cunoașterii orientărilor date prin documentele de partid, prin hotărîrile și măsurile adoptate de Ministerul Educației și Învățămîntului, de organele locale de partid și de stat, ținînd seama de problematica educativă concretă a fiecărei școli, aceasta din urmă imprimînd activității educative nota specifică prin care se deosebește de cea desfășurată în aceeași perioadă în alte școli.

Ea vizează toate laturile educației comuniste dar în fiecare școală apar anumite dominante ale preocupărilor colectivului didactic, ale conlucrării acestuia cu familia, cu organizațiile de copii și tineret.

Inspecția școlară trebuie să urmărească, deci, dacă planificarea muncii educative reflectă această preocupare a conducerii școlii pentru stabilirea unor obiective prioritare, dacă în tot ce se întreprinde se asigură valorificarea maximă a potențialului educativ existent în școală, coordonarea forțelor, unitatea de cerințe și acțiune, evitarea paralelismelor și suprapunerilor. Instrumentul principal de planificare a muncii educative este „Programul unitar al activităților politico-ideologice, tehnico-științifice, cultural-artistice și sportive", realizat în comun de școală, organizația U.T.C. și organizația pionierilor. Acest program se realizează atît pe plan central, cît și pe plan local, însă cel din școală este detaliat și reflectă particularitățile specifice ale situației educative din unitatea respectivă. Pe baza lui, diriginții și ceilalți profesori vor stabili modul de lucru specific, ce se va întreprinde concret în cadrul fiecărei lecții și activități desfășurate în școală sau în afară de clasă și școală, în discuțiile cu părinții și cu elevii, la orele de dirigenție etc. De fapt, în funcție de obiectivele prioritare ale etapei, se stabilesc natura și conținutul activităților programate, formele și metodele cele mai potrivite de muncă, sistemul de conlucrare, metodele de evaluare.

Dacă ne referim, de exemplu, la educația prin muncă și pentru muncă, se știe că ea îmbracă numeroase aspecte și că în fiecare unitate unele dintre ele ne apar ca preocupări dominante. În unele școli,

unde se înregistrează frecvență slabă și manifestări de indisciplină, activitatea educativă va pune accentul pe îmbunătățirea frecvenței, pe întărirea ordinei și a disciplinei ; în altele, pe conștiinciozitate și responsabilitate, dacă elevii exercită lucrări necorespunzătoare în cadrul instruirii practice. Acolo unde nu există asemenea probleme, accentul se va pune pe familiarizarea elevilor cu organizarea științifică a producției și a muncii, cu autoconducerea muncitorească, pe stimularea gîndirii și inițiativei lor creatoare, antrenîndu-i — pe măsura puterilor lor — la activitatea de invenții, inovații și raționalizări.

În toate cazurile însă, educarea atitudinii comuniste a elevilor față de muncă va avea în vedere unele cerințe obligatorii cum sînt : claritatea scopului, finalitatea socială a muncii și utilitatea ei, caracterul organizat și sistematic, desfășurarea în colectiv, diferențierea în raport de vîrstă.

Inspecția școlară va urmări dacă personalul didactic de conducere și predare cunoaște trăsăturile definitorii ale atitudinii comuniste față de muncă, conținutul și metodica specifică educării acesteia.

Asemănător se procedează și atunci cînd se urmărește preocuparea școlii pentru educarea elevilor în spiritul colectivismului, al umanismului socialist revoluționar, pentru educarea patriotismului și internaționalismului socialist etc.

În cazul în care inspectorul școlar constată că personalul didactic nu are pregătirea teoretică necesară exercitării atribuțiilor ce-i revin în domeniul educării multilaterale a elevilor, el va trebui să-i pretindă să studieze într-un timp convenabil bibliografia stabilită în timpul inspecției (cu sprijinul bibliotecarului școlar), să indice organizarea în școală a unor dezbateri și seminarii pe această temă și să controleze (în cadrul unor inspecții de revenire) dacă sarcina a fost îndeplinită și cu ce eficiență practică.

Întocmirea programelor unitare și a celorlalte planuri (ale diriginților, ale comisiei diriginților) nu exclude ci, dimpotrivă, presupune includerea pe parcursul anului școlar a unor obiective și acțiuni noi, determinate de situația educativă concretă din unitate etc.

Odată clarificate problemele referitoare la planificare, inspecția școlară se preocupă de organizarea muncii educative. În acest cadru, pe prim plan se situează în această etapă verificarea modului în care se acționează pentru valorificarea structurilor organizatorice stabilite ca urmare a Hotărîrii Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 22 ianuarie 1982, privind unele măsuri de îmbunătățire a activității politico-educative și organizatorice în rîndul tineretului din unitățile de învățămînt. În mod deosebit se va controla dacă directorii adjuncți cu munca educativă își exercită cu competență atribuțiile și răspunderile ce le revin. Potrivit Programului de aplicare a Hotărîrii Comitetului Politic Executiv elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului, C.C. al U.T.C. și Consiliul Național al Organizației Pionierilor, directorii adjuncți cu munca educativă au următoarele atribuții și răspunderi :

— răspund în fața organizației de partid din unitatea de învățămînt ,a organelor de partid la nivelul comunei, orașului, municipiului și, respectiv, județului, de organizarea și îndrumarea întregii activități politico-educative desfășurate cu elevii și personalul didactic în cadrul procesului instructiv-educativ și în afara școlii ;

— răspund în fața comitetelor județene, municipale, orășenești și comunale ale U.T.C. de modul în care se desfășoară activitatea Uniunii Tineretului Comunist în unitatea școlară respectivă ;

— îndrumă și coordonează activitatea organizațiilor de șoimi ai patriei, pionieri și U.T.C., în funcție de structura unității de învățământ, atît în activitățile comune cu școala, cît și în cele specifice acestor organizații ;

— organizează și răspund de activitatea comisiei diriginților-comandanți-instructori și, respectiv, instructori U.T.C. pe clase, preocupîndu-se de orientarea conținutului activității acesteia privind întărirea muncii de educație în rîndul elevilor ;

— elaborează, împreună cu comandantul unității și, respectiv, comitetul U.T.C. pe școală, programul comun al activităților politico-ideologice, tehnico-științifice, cultural-artistice și sportive, pe care îl supun aprobării consiliului de conducere al unității de învățămînt, informînd periodic asupra îndeplinirii prevederilor acestuia ;

— se ocupă sistematic de creșterea contribuției tuturor disciplinelor de învățămînt, a orelor de informare politică, de învățămînt politic U.T.C. și a orelor de dirigenție, de însușirea temeinică de către preșcolari și elevi a ideologiei și politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a operei tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România ; orientează și controlează activitatea cadrelor didactice în vederea valorificării integrale a potențialului educativ al fiecărei lecții în vederea formării treptate, în raport cu ciclul și anul de învățămînt, a unor convingeri și atitudini revoluționare, comuniste, a conștiinței socialiste ;

— răspund de întreaga propagandă vizuală din unitatea de învățămînt, urmărind conținutul de idei al acesteia, legarea sa de problematica școlii și reflectarea nemijlocită a realizărilor social-politice și economice ale localității, județului și țării ;

— urmăresc, atît în cadrul procesului de învățămînt, cît și în cadrul activității extrașcolare, cultivarea în rîndul preșcolarilor și elevilor a înaltelor trăsături revoluționare, a dragostei și devotamentului față de patrie și partid, a respectului și prețuirii față de tradițiile glorioase ale poporului român, ale clasei muncitoare și Partidului Comunist Român, față de realizările socialismului, îndeosebi din perioada în care în fruntea partidului și statului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu ;

— urmăresc creșterea valorii educative a activității tehnico-productive, cultivarea la preșcolari și elevi a respectului față de muncă și făuritorii bunurilor materiale, a grijii față de avuția națională, de gospodărirea rațională, responsabilă a tuturor resurselor țării, a dorinței și hotărîrii de a se pregăti temeinic pentru a participa cît mai activ și eficient la construcția socialismului și comunismului în patria noastră ;

— împreună cu conducerile unităților economice care patronează școala, organizează acțiuni comune de educare și formare a spiritului muncitoresc în rîndul elevilor, de orientare școlară și profesională, în funcție de necesarul de forță de muncă al localității și județului, în vederea integrării sociale, conștiente și eficiente a acestora ;

— coordonează eforturile tuturor cadrelor didactice în dezvoltarea spiritului de creativitate, a interesului și pasiunii elevilor pentru învățătură, știință și tehnică, răspunzînd de organizarea și conținutul

cercurilor tehnico-aplicative, științifice și pe discipline de învățămînt, de concursurile de creație tehnică și cultural-artistică ;

— inițiază acțiuni sistematice pentru formarea în rîndul elevilor a unei înalte conștiințe morale, socialiste, a unei atitudini cetățenești înaintate, pentru însușirea și respectarea normelor eticii și echității socialiste, a legilor țării, precum și a prevederilor regulamentelor școlare ;

— asigură, împreună cu toate cadrele didactice, promovarea, prin orele de clasă și activitățile specifice ale organizațiilor de copii și tineret, a concepției revoluționare despre lume — materialismul dialectic și istoric — a unor temeinice convingeri științifice, care să-i ajute la înțelegerea și interpretarea corectă a fenomenelor și evenimentelor din natură și societate, la combaterea concepțiilor mistice, retrograde ;

— organizează, controlează și răspund de antrenarea masei de elevi la activitatea cultural-educativă, sportivă și turistică, în cadrul școlii și cluburilor de vacanță, promovînd acțiunile și formele care contribuie la cultivarea aptitudinilor, înclinațiilor și talentelor elevilor ,la descoperirea, prelucrarea și valorificarea tradițiilor folclorice și culturale ale poporului nostru, la organizarea în mod plăcut și util a timpului liber ;

— sprijină activitatea centrului de pregătire pentru apărarea patriei din școală, în vederea sporirii contribuției acestei activități la educarea patriotică a elevilor ;

— îndrumă activitatea educativă desfășurată de comitetele de cămin și cantină, participarea elevilor și cadrelor didactice la buna întreținere, gospodărire și dezvoltare a bazei materiale a școlii, la acțiunile de muncă patriotică ;

— asigură colaborarea școlii cu familia, conlucrînd în acest scop cu comitetele cetățenești de părinți pe școală și pe clase ;

— organizează participarea tuturor cadrelor didactice la munca educativă a școlii, asigurînd reflectarea în aprecierile anuale și în notarea cu prilejul susținerii examenelor de definitivat și grad a contribuției fiecăruia la desfășurarea acestei activități.

Exercitarea atribuțiilor specifice pe linia organizației U.T.C. și de pionieri va fi controlată de reprezentanții organelor de partid, ale U.T.C. și ale organizației pionierilor.

Inspectoratul școlar va controla, totodată, cum se asigură realizarea obiectivelor din programele comune de activități educative prin formele de organizare specifice inițiate în fiecare școală. În unele unități există practica constituirii unor colective care se ocupă special de anumite aspecte ale muncii educative, ca de exemplu : urmărirea și analiza frecvenței ; ținuta, ordinea și disciplina ; orientarea școlară și profesională ; informarea politică ; munca patriotică ; activitatea cultural-artistică ; cea sportiv-turistică ; activitatea de vizitare a muzeelor și monumentelor istorice etc.

Dacă unitățile sînt mai mici, responsabilitățile respective se pot încredința unora din membrii organelor colective de conducere sau altor cadre didactice.

Întrucît alcătuirea colectivelor sau delegarea atribuțiilor unor cadre didactice diferă de la o școală la alta în funcție de condițiile concrete ale fiecăreia, inspectorul școlar, pe baza experienței acumulate, poate sugera conducerii școlii și alte modalități eficiente de organizare a muncii educative.

În cadrul inspectării activității educative, un loc special îl ocupă *munca diriginților*. Inspectorul (sau inspectorii) trebuie să verifice în primul rînd cum s-a realizat *selecționarea și repartizarea diriginților pe clase*.

În condițiile actuale, cînd conducerea partidului cere profesorilor să fie în același timp și buni specialiști și buni educatori comuniști, fiecare profesor trebuie să se afle în situația de a îndeplini și sarcina de diriginte, adică de principal coordonator al muncii educative desfășurate de profesorii clasei. Pentru a îndeplini această funcție, diriginților li se cere o bună pregătire (profesională, politico-ideologică, culturală, psihopedagogică), autoritate (profesională și morală), prestigiu (în fața colegilor, părinților și elevilor), experiență în activitatea educativă și de diriginte.

Cînd numărul profesorilor e mai mare decît al claselor, se aleg cei mai buni dintre cei buni, de către consiliul de conducere, cu acordul biroului organizației de bază a P.C.R.

Repartizarea lor pe clase are în vedere : gradul de dificultate al ciclurilor de învățămînt sau al unor clase (de început, terminale, cu probleme educative mai deosebite sau cu elevi problemă), numărul de ore predate la clasa respectivă, continuitatea etc.

Inspectorul școlar urmărește, de asemenea, cum se realizează *orientarea, planificarea și coordonarea activității diriginților* de către conducerea școlii.

Orientarea activității diriginților se asigură de conducerea școlii pe baza Programului Partidului, a documentelor de partid și a Legii educației și învățămîntului, în raport de situația specifică a județului, orașului (cartierului), comunei (satului), școlii (clasei), familiei, a problematicii educative existente în fiecare colectivitate școlară.

Directorul și directorul adjunct cu munca educativă fac parte din diferite organe de partid și de stat și obștești, participă la diferite ședințe și instructaje, sînt activiști politici și sociali. Ei participă nemijlocit la acțiunile educative, la orele de dirigenție, la activitatea comisiei diriginților, la acțiunile organizațiilor de copii și tineret, ale comitetului cetățenesc de părinți etc., ceea ce le permite să aibă o orientare de ansamblu asupra problemelor educative cu care se confruntă colectivitatea umană, școala, diriginții.

Din acest univers problematic, directorii și directorii adjuncți le selecționează pe cele mai caracteristice, mai acute, indicînd înscrierea lor în programele de activități ale diriginților, diferențiat, în raport de ciclul de învățămînt, de amploarea și necesitatea problemelor etc.

Directorilor le revine sarcina de a veghea la includerea în planificări a problemelor esențiale și la stabilirea măsurilor care să asigure soluționarea lor corespunzătoare.

Începînd din etapa de planificare ,directorii trebuie să vegheze la asigurarea coordonării activității diriginților (între ei, cu profesorii claselor, cu organizația de pionieri și U.T.C., cu familia, cu unitățile economice și culturale etc.), ca o condiție obligatorie a realizării practice a unității de gîndire, de cerințe și de acțiune a factorilor implicați în procesul educativ.

Preocuparea pentru coordonarea activității educative trebuie continuată, desigur, pe tot parcursul anului școlar, în procesul de organizare, desfășurare, control, îndrumare și evaluare, stabilindu-se — în

funcție de constatări — obiective și sarcini noi, forme și metode de muncă noi etc.

Modalitățile practice de coordonare sînt : prezentarea unitară a sarcinilor educative în fața colectivului didactic (deci și a diriginților), a reprezentanților organizațiilor U.T.C. și de pionieri ; sincronizarea obiectivelor și acțiunilor prin plan și prin programele speciale de activități (atunci cînd se elaborează asemenea programe pentru anumite situații cerute de viața școlii), organizarea de acțiuni comune ale școlii, organizațiilor de copii și tineret, comitetului cetățenesc de părinți, valorificarea coordonată a concluziilor desprinse din controale și analize etc.

În ceea ce privește *controlul, îndrumarea și evaluarea eficienței activității diriginților* de către directori, inspectorul școlar urmărește : *ce* controlează directorul ; *cînd* și mai ales *cum ;* care sînt *modalitățile de apreciere* și de *valorificare* a constatărilor și altele asemenea care, în ultimă instanță, conturează competența directorilor în acest domeniu.

Mai întîi, inspectorul școlar e dator să se convingă dacă directorul cunoaște temeinic și sub toate aspectele (din punct de vedere organizatoric, al conținutului și metodic etc.) munca diriginților, dacă îmbină armonios activitatea de control și evaluare cu cea de orientare, îndrumare și sprijin nemijlocit.

De asemenea, el trebuie să stabilească dacă controlul exercitat de director asupra diriginților are (ca orice control) obiective clare, caracter concret și sistematic, dacă se bazează pe o cunoaștere temeinică a muncii lor și a muncii educative, asigură o cuprindere adecvată a diriginților și a problemelor, este exigent și principial, însoțit de indicații și dacă se ține o evidență clară a problemelor constatate, a indicațiilor date și a modului de îndeplinire a lor.

În acest context, se cuvine să reamintim cîteva lucruri importante și anume : obiectul controlului și îndrumării îl constituie întreaga activitate educativă desfășurată de profesorii diriginți sau anumite laturi ale acesteia, în raport de prioritățile stabilite (de regulă prin plan) pentru etapa respectivă. În funcție de obiectivele controlului, directorul urmărește atît cum este concepută, organizată și condusă de diriginte activitatea educativă, cît și conținutul acesteia, eficiența ei practică.

Controlul și îndrumarea trebuie realizate „la timp" ; pentru aceasta e nevoie de o programare adecvată (pentru a nu-i agasa pe unii și a-i neglija pe alții), dar și de un „simț al momentului", pentru a fi prezent cu ochiul critic și cu sfatul acolo și atunci cînd e nevoie. Firește, o atenție mai mare trebuie acordată diriginților noi, cu mai puțină experiență și acelor care au clase „cu probleme".

Desigur, aici e vorba și de elementul timp (atît al directorului cît și al dirigintelui), dar viața își urmează cursul și în munca educativă nu sînt admise pauze, erori și rebuturi.

Modalitățile de îndrumare și control sînt îndeobște cele cunoscute : discuțiile individuale (cu diriginții, cu ceilalți profesori, cu activul organizației de pionieri și U.T.C., cu pedagogii, cu cadrele de conducere din unitățile unde elevii fac practică, cu familia și cu elevii) ; discuțiile colective ; analiza activității diriginților, însoțită de concluzii și măsuri ; analiza documentelor referitoare la activitatea diriginților (planificări, caiete de observații, de vizite la domiciliul elevilor, fișe psihopedagogice, programe speciale și acțiuni etc.) ; asistențele la orele de

dirigenție și la acțiunile organizate în școală și în afară de clasă și școală ; observarea comportamentului general al elevilor.

În toate situațiile, directorul e dator să îmbine exigența cu tactul și respectul față de diriginte, să țină seamă de faptul că munca dirigintelui nu trebuie nici să se suprapună, nici să se substituie activității celorlalți profesori, ci să sintetizeze și să sistematizeze, să completeze și să adecveze, să unifice influențele educative ale acestora și ale celorlalți factori educativi.

Merită subliniat și cu acest prilej că autoritatea directorului e de preferat să fie o autoritate de competență în primul rînd și nu de funcție. Controlul nu este un scop în sine. El are rolul de a verifica modul de îndeplinire a hotărîrilor și măsurilor adoptate în domeniul analizat și, pe această bază, de a stabili noi măsuri sau de a le corecta pe cele anterioare (feed-back).

În aceste condiții, controlul trebuie însoțit de îndrumare, mergînd pînă la demonstrarea modului în care trebuie să acționeze dirigintele într-o împrejurare sau alta.

Evaluarea rezultatelor, a eficienței activității educative, se cere făcută în primul rînd în raport de obiectivele și sarcinile propuse, dar și în funcție de situațiile concrete ivite în timpul controlului.

Întrucît problema evaluării constituie obiectul capitolelor următoare, aici ne vom rezuma la sublinierea necesității de a-i da evaluării un caracter cît mai precis, obiectiv și operațional.

Rezultatele evaluării și măsurile ce se cer luate în continuare se aduc la cunoștința celor interesați (după o analiză prealabilă, atentă și chibzuită), fie individual, fie colectiv (în comisia diriginților, în consiliul de conducere, în adunarea personalului didactic). Unele rezultate mai deosebite pot constitui chiar obiectul schimburilor de experiență organizate între școli pe plan local sau la nivel județean.

În atribuțiile inspectorului școlar intră și preocuparea conducerii școlii pentru *perfecționarea pregătirii profesorilor diriginți.*

El va urmări dacă această preocupare are un caracter continu și sistematic și dacă vizează atît pregătirea lor politică, ideologică, culturală, psihopedagogică, cît și pe cea în domeniul organizării și conducerii colectivului de elevi.

Baza acestei pregătiri o constituie studiul individual, orientat, stimulat și controlat de director. De asemenea, inspectorul va urmări cum se desfășoară activitatea comisiei diriginților — principala formă colectivă de activitate metodică-științifică și de perfecționare —, precum și participarea diriginților la învățămîntul politic-ideologic, la schimburile de experiență și la activitățile de perfecționare organizate de inspectoratele școlare și de casele personalului didactic.

Ca un corolar al acestor preocupări, pentru a verifica eficiența eforturilor depuse și acțiunilor întreprinse, inspectorul școlar va analiza rezultatele obținute de elevi (la învățătură, disciplină, instruire practică etc.), comportamentul lor general (în școală,în familie, în societate), în funcție de care își va formula concluziile finale, aprecierile și va stabili noi măsuri (împreună cu consiliul de conducere) pentru ridicarea activității educative la noi cote de exigență și calitate.

3.3.3. *Inspectarea activității de orientare școlară și profesională.* În condițiile în care pregătirea forței de muncă pentru toate domeniile de activitate se asigură azi în cea mai mare parte prin școlile de diferite

grade și profiluri, iar în perspectiva generalizării liceului școala va fi în măsură să satisfacă integral cerințele de cadre calificate ale societății, problematica orientării școlare și profesionale (O.S.P.) trebuie să se bucure de o atenție specială din partea personalului de conducere și predare din unitățile de învățămînt, ca și din partea inspectoratelor școlare.

Cu toate că, în principiu toată lumea este de acord cu necesitatea activității de O.S.P., în practică ea se desfășoară adesea la modul general, empiric și nesistematic.

Este motivul pentru care socotim că prima condiție a unui control eficient asupra modului în care este concepută, orientată, organizată, desfășurată, finalizată și evaluată activitatea de orientare școlară și profesională o constituie cunoașterea conținutului și metodicii specifice acestei activități.

Deși definițiile întîlnite în literatura de specialitate au formulări diferite de la un autor la altul, în esență se acceptă ideea că atît orientarea școlară cît și cea profesională reprezintă un ansamblu de acțiuni educative — bazate pe cunoașterea copilului, a mediului său social-familial, a lumii muncii și a profesiilor, a cerințelor de forță de muncă ale societății în prezent și în viitor — prin care școala, în colaborare cu organizațiile de copii și tineret, cu familia, îi ajută pe copii și tineri să-și stabilească țeluri în viață și să-și aleagă o profesie în raport de cerințele dezvoltării economico-sociale a țării, de aptitudinile și posibilitățile lor reale.

Orientarea școlară (care o precede pe cea profesională) este o activitate complexă și sistematică avînd ca scop îndrumarea preșcolarilor și elevilor către acele tipuri de școli care corespund cît mai deplin dezvoltării lor fizice și psihice, aptitudinilor și talentelor, intereselor lor.

Prima orientare școlară se realizează la vîrsta de 6 ani, cînd, în urma examinării complexe a copiilor, ei sînt îndrumați de comisii alcătuite din medici, psihologi și cadre didactice, către școlile obișnuite sau către școlile speciale pentru copiii cu deficiențe (de auz, de văz, intelectuale).

A doua orientare școlară are loc la sfîrșitul clasei a VIII-a, a treia la sfîrșitul clasei a X-a, iar a patra la absolvirea liceului. Ultimele două orientări școlare (de fapt, sfaturi de orientare) se realizează în strînsă concordanță cu orientarea profesională, prin intermediul căreia elevii sînt îndrumați și ajutați să-și aleagă profesia, după ce în prealabil li s-au prezentat (în cadrul unor acțiuni de preorientare profesională) domeniile mari, grupele de profesii înrudite care corespund cel mai bine posibilităților lor reale, (fizice, psihice, aptitudinale etc.).

Deși sfatul de orientare școlară și profesională se acordă la momentele menționate mai sus, activitatea propriu-zisă de O.S.P. se realizează în timp, în mod sistematic și competent.

Necesitatea O.S.P. decurge din faptul că între aptitudinile, aspirațiile și interesele tinerilor pe de o parte și cerințele societății, ale profesiilor, pe de altă parte, nu există o concordanță deplină, unele profesii fiind mai atractive, mai tentante chiar și pentru acei tineri care nu satisfac cerințele specifice exercitării acestor profesii.

Rostul O.S.P. este tocmai acela de a realiza, prin metode educative de convingere, o armonizare cît mai deplină între înclinațiile, aptitudiinle, aspirațiile, interesele elevului, dorințele familiei, cerințele socie-

tății și ale profesiilor, în scopul favorizării integrării sociale a tineretului cu satisfacții pe plan individual și cu eficiență maximă pentru colectivitate.

În aceste condiții, principalele *obiective* ale activității de O.S.P. se pot structura astfel :

— cunoașterea multilaterală a elevilor (d.p.d.v. al dezvoltării lor fizice, psihice, al mediului familial etc.) și dezvoltarea capacității lor de autocunoaștere și autoapreciere obiectivă (să-și formeze o imagine realistă despre ei, precum și scopuri în viață în raport de aptitudinile și posibilitățile lor reale) ;

— asigurarea condițiilor necesare evidențierii și punerii în valoare a înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, a trăsăturilor de voință și caracter, ca premisă pentru viitoarea orientare ;

— educarea dragostei și respectului față de muncă în general și cu deosebire față de cea care produce bunuri materiale ;

— formarea unei motivații superioare în muncă și în alegerea profesiei ;

— familiarizarea elevilor cu lumea muncii și a profesiilor, cu acele meserii de care societatea are mai multă nevoie la un moment dat ; inițierea lor asupra principalelor aspecte ale profesiilor către care înclină elevii, cu etica și deontologia acestora ;

— cultivarea interesului profesional și atașamentului față de profesia aleasă ;

— dezvoltarea capacității de autoinstruire, autoperfecționare și de adaptare continuă la schimbările care au loc în lumea profesiilor și în cadrul fiecărei profesii.

Orientarea școlară și profesională începe deci prin stimularea timpurie (chiar de la grădiniță) a interesului pentru muncă și pentru lumea profesiilor, continuă printr-un ansamblu de acțiuni educative pînă la cristalizarea opțiunii profesionale și se încheie cu integrarea optimă a elevilor într-o activitate socială utilă, în concordanță cu profesia pentru care au optat.

Factorii care contribuie la realizarea O.S.P. sînt : școala, familia, organizațiile de copii și tineret, comitetele cetățenești de părinți, unitățile socialiste beneficiare ale forței de muncă, instituțiile de cultură, personalul medical, mass media etc., fiecare acționînd cu metode, forme și mijloace specifice pentru realizarea obiectivelor menționate mai sus. Deosebit de importantă este însă acțiunea coordonată, convergentă a tuturor acestor factori, unitatea lor de cerințe. În această constelație de influențe educative, școala deține rolul cel mai important, deoarece ea dispune de un cadru organizat și de personal calificat pentru realizarea O.S.P. în contextul educației, vizînd dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, în acord cu idealul educativ al societății și cu cerințele ei în domeniul forței de muncă.

Realizarea obiectivelor O.S.P. se asigură prin obiectele de învățămînt, activitatea de instruire practică, orele de dirigenție, cercurile pe obiecte și tehnico-aplicative, cabinetele și laboratoarele de O.S.P., vizitele în fabrici, uzine, șantiere de construcții, unități agricole etc., munca patriotică de folos obștesc, consultații, întîlniri cu specialiști din diferite domenii de activitate, prezentarea unor filme și monografii profesionale, dezbateri și informări în legătură cu meseriile din sectoarele deficitare în forță de muncă și cu liceele și școlile profesionale

care pregătesc cadre pentru aceste sectoare (prilej cu care se prezintă specificul muncii, condițiile de școlarizare, de încadrare, retribuire și promovare în muncă), ședințe și lectorate cu părinții, ca și prin alte *forme* care permit diversificarea și chiar individualizarea activității de O.S.P., stimularea interesului elevilor și al părinților și în ultima instanță creșterea eficienței acțiunilor întreprinse, concretizată în exprimarea opțiunilor în concordanță cu cerințele de forță de muncă și menținerea acestor opțiuni pînă la înscrierea (respectiv admiterea) în treapta I, școala profesională sau treapta a II-a de liceu.

Ca *metode* (utilizate de regulă combinat, pentru cunoașterea elevului), sînt folosite : observarea ; convorbirea ; ancheta (prin discuție liberă sau pe bază de chestionar) ; analiza produselor realizate de elevi ; metoda biografică ; metoda aprecierii obiective a personalității elevilor (Zapan) ; experimentul. Utilizarea eficientă a acestor metode (ca și a altora — existente sau imaginate) presupune cunoașterea lor temeinică de către personalul didactic, o aplicare sistematică și pe o perioadă îndelungată care să permită formularea unor aprecieri și concluzii cît mai realiste, înregistrarea și interpretarea corectă a datelor.

Acțiunile și măsurile preconizate pentru un an școlar sau pentru un trimestru se înscriu în planul general de muncă al școlii și în planurile trimestriale, cele realizate împreună cu organizațiile de copii și tineret se regăsesc și în programul comun de activități politico-educative.

Pentru realizarea practică a măsurilor și acțiunilor destinate O.S.P., la nivelul școlilor se constituie *comisii* (colective de lucru) speciale, alcătuite din : director sau director adjunct, îndrumătorul U.T.C., comandantul instructor al unității de pionieri ; președintele comitetului cetățenesc de părinți sau un vicepreședinte, învățători (de regulă, responsabili de comisii metodice), diriginți, maiștri-instructori, reprezentantul întreprinderii patronatoare, medicul școlar.

Rolul directorului este de a orienta activitatea comisiei și a întregului colectiv didactic, stabilind (în raport de cerințele județului și de realitățile școlii pe care o conduce) obiectivele O.S.P. (pe ansamblu, pe cicluri de învățămînt, pe etape etc.), de a organiza această activitate, de a o îndruma, coordona și controla, de a-i evalua eficiența practică. El trebuie să se preocupe (solicitînd în acest scop și sprijinul organelor locale de partid și de stat) de găsire a unor forme cît mai variate și mai interesante de contact al elevilor cu producția, cu viața socială, de diferențiere și chiar individualizare activității de O.S.P.

În caietele de asistență ale directorului și adjuncților săi trebuie să se regăsească obiective specifice O.S.P., precum și consemnarea constatărilor făcute cu prilejul participării la lecții și alte activități instructiv-educative.

Activitatea de O.S.P. în ansamblu sau diferitele ei aspecte trebuie să constituie, deasemenea, obiectul schimburilor de experiență, al unor analize în cadrul adunărilor generale ale personalului didactic și în consiliul de conducere, unde se vor stabili noi măsuri menite să asigure îndeplinirea integrală a obiectivelor programate.

Pentru cunoașterea opțiunilor elevilor din clasele terminale (a VIII-a, a X-a și a XII) conducerile școlilor vor sonda opinia acestora (de regulă în trimestrul al treilea al anului școlar). După compararea opțiunilor exprimate cu planul de școlarizare și rețea în profil teritorial și

cu sfatul de orientare dat de școală, vor fi organizate acțiuni de reorientare în scopul corelării cît mai depline a opțiunilor cu cerințele de forță de muncă.

După această prezentare succintă a problematicii activității de O.S.P., rezultă că inspecția școlară presupune nu numai cunoașterea acestei problematici, ci și a măsurilor și acțiunilor întreprinse pe plan central și local, a experienței înaintate din unele unități școlare. Dincolo de caracterul său constatativ, inspecția școlară trebuie să determine un reviriment în activitatea de O.S.P. sub toate aspectele : claritatea obiectivelor, fundamentarea științifică a cunoașterii elevilor (inclusiv în folosirea celor mai complete fișe psihopedagogice), orientarea, organizarea, desfășurarea, finalizarea, controlul, îndrumarea și evaluarea eficienței acestei activități. De asemenea, cu prilejul inspecției sau imediat după aceea inspectorii școlari participă efectiv la soluționarea unor probleme care depășesc nivelul de competență al directorilor sau posibilitățile materiale ale școlilor, fac propuneri corespunzătoare factorilor de decizie de la eșaloanele superioare pentru ameliorarea sistemului de orientare și selecție, adaptarea și readaptarea lui continuă la cerințele vieții.

3.4. *Inspecția frontală.* Ceea ce deosebește inspecția frontală de celelalte forme de inspecție nu este doar aria problematică mai largă, caracterul global al controlului care vizează întreaga activitate a unității, ci scopul ei principal și anume încercarea de a surprinde trăsăturile dominante ale activității colectivității școlare (de elevi, cadre etc.), caracteristicile stilului de conducere și elaborarea unor măsuri care să determine ridicarea nivelului calitativ al întregului proces instructiv-educativ.

Prin amploare, sferă de cuprindere și durată, inspecția frontală reprezintă cea mai complexă formă de inspecție școlară, stîrnind în același timp și ecoul cel mai larg în rîndul personalului didactic, al elevilor și părinților. Frecvența inspecțiilor frontale diferă de la un tip de unitate la alta, îndeosebi în funcție de numărul și mărimea acestora. Unitățile de învățămînt preșcolare și școlile cu clasele I—IV, cu un număr mic de elevi, pot fi controlate frontal anual sau la doi ani, cele gimnaziale de mărime mijlocie (pînă la 1000 de elevi) la 2—3 ani, iar cele mari și liceele, cel puțin o dată la cinci ani. Dacă controlul se face individual (cazul grădinițelor și al școlilor primare) sau cu ajutorul metodiștilor, atunci frecvența controlului se poate mări.

Mai eficace se dovedește a fi însă inspecția frontală desfășurată cu inspectorii școlari și alt personal din cadrul inspectoratului (de la compartimentele plan, contabilitate și personal), autoritatea acestora (de competență, dar și de funcție) fiind mai mare decît a metodiștilor ; în plus, inspectorii școlari pot acorda calificative cadrelor didactice inspectate, pot lua măsuri imediate de îmbunătățire a muncii și pot aplica sancțiuni celor ce nu-și fac datoria.

Sînt păreri potrivit cărora efectuarea la intervale relativ mari de timp a inspecțiilor frontale ar determina în multe școli o anumită delăsare, o stare de suficiență. Evident, nu împărtășim asemenea păreri, din mai multe motive. În primul rînd, pentru că rostul inspecției nu este de a-i speria pe profesori și pe directori, de a-i determina să lucreze bine de teama inspectorilor. În al doilea rînd, pentru că o inspecție școlară, oricît ar fi de frecvent efectuată, de profundă, de exigentă și

de eficientă nu poate înlocui competența și responsabilitatea colectivului didactic și cadrelor de conducere. Subliniam în capitolele anterioare că inspecția nu se poate socoti încheiată pînă ce inspectorul sau colectivul de inspectori nu se asigură că — prin măsurile luate — situația se va ameliora simțitor în școala inspectată și că, în cazuri limită, se poate decide înlocuirea directorului sau a întregii echipe de conducere.

De regulă însă, colectivele didactice și cele de conducere îndeosebi, au maturitatea politică necesară pentru a lucra din convingere, inspecțiile școlare validîndu-le, confirmîndu-le convingerea că se află pe un drum bun și deschizîndu-le noi perspective în demersurile întreprinse pentru atingerea obiectivelor programate.

Pe de altă parte, s-a încetățenit practica de a reveni în unitățile controlate cu un număr restrîns de inspectori sau chiar unul singur pentru a verifica ce s-a realizat din cele stabilite în timpul controlului, pornind de la procesul verbal de inspecție, luînd noi măsuri pentru îmbunătățirea activității de ansamblu a unității școlare sau a diferitelor ei compartimente. Nu poate fi omis nici faptul că organizațiile de partid din școli, exercitîndu-și dreptul de control asupra conducerii școlii, controlează și analizează și modul în care echipa de conducere acționează pentru materializarea indicațiilor date și a sarcinilor stabilite de organele de control și îndrumare superioare.

Toate acestea ne îndreptățesc să apreciem că nu atît frecvența inspecțiilor frontale cît puterea lor de analiză, de concluzionare și de stabilire a unor măsuri adecvate situației constatate contribuie la îmbunătățirea climatului general de muncă în unitățile de învățămînt și educație, la creșterea exigenței colectivului didactic față de propria lui activitate, la stimularea interesului pentru studiu, pentru perfecționarea continuă a strategiilor didactice și a măiestriei pedagogice.

Cu prilejul acestor inspecții, conducerile școlilor și colectivelor didactice se pregătesc în mod special și sub toate aspectele (gospodărire și înfrumusețare, dezvoltarea bazei didactico-materiale, activitate metodică, organizarea unor acțiuni model etc.), ceea ce contribuie la mobilizarea generală a colectivului, la valorificarea cît mai deplină a resurselor materiale și umane, la stimularea inițiativei și creșterea preocupărilor pentru autoperfecționare.

În timpul inspecției frontale se creează cadrul adecvat schimbului de informații, de idei și experiență, dialogul de conlucrare între inspectori și profesori, ceea ce reprezintă un veritabil cîștig atît pentru unii cît și pentru alții.

Reușita inspecției frontale depinde deci de ambii parteneri ai activității comune (echipa de control și colectivul controlat) care — printr-o conlucrare sinceră, principială — pot și trebuie să determine un salt calitativ în toate compartimentele muncii instructiv-educative.

Această reușită e condiționată însă de cîteva elemente care țin de pregătirea, organizarea și desfășurarea inspecției frontale.

În ceea ce privește *pregătirea,* ea vizează două aspecte : a) informarea asupra încadrării, dotării și activității unității ; b) pregătirea propriu-zisă. ,

a) Înainte de începerea controlului, responsabilul colectivului de control, ajutat de inspectorul care răspunde de unitate, își constituie o bancă de date referitoare la : amplasarea unității în teritoriu, subordonarea, patronarea, condițiile de funcționare (săli de clasă, laboratoare,

ateliere, cabinete, dotare cu mobilier și material didactic, indicele de utilizare a spațiilor de învățămînt rezultat din raportarea numărului claselor de elevi la numărul sălilor de clasă, săli de gimnastică, sală de festivități etc.), încadrarea cu personal, regimul de funcționare (exemplu : grădiniță cu orar normal, prelungit, sau săptămînal, școală cu internat sau semiinternat etc.), structura activității (profile, meserii), mărimea populației școlare etc.

Datele respective trebuie să fie cît mai complete pentru a se putea stabili cu exactitate locul și specificul unității în cadrul rețelei școlare a județului. Pentru operativitatea obținerii acestor date, se recomandă ca la nivelul inspectoratului școlar să existe o fișă a fiecărei unități, alcătuită și ținută la zi de inspectorii școlari.

Informațiile privind activitatea unității planificate pentru control se obțin prin studierea proceselor verbale încheiate cu prilejul inspecțiilor școlare anterioare (de specialitate, frontale sau tematice), din analiza datelor statistice privind cuprinderea și menținerea elevilor în școală, situația lor la învățătură, a altor informări, rapoarte și evidențe existente la nivelul inspectoratului școlar.

Aceste informații, ca și datele menționate mai sus, sînt supuse unei analize calitative menite să reliefeze atît părțile bune cît și minusurile activității din unitate, cu scopul de a se putea contura obiectivele prioritare ale controlului, punctele „critice" asupra cărora urmează a se insista în timpul controlului, anticipînd și soluțiile ce se vor adopta.

În funcție de concluziile desprinse din analiza calitativă a băncii de date, tematica inspecției frontale va fi adaptată corespunzător ; de asemenea, formele și metodele folosite în timpul controlului și chiar alcătuirea colectivului de inspecție (dacă, de pildă, la o școală, există o catedră numeroasă, cu o compoziție eterogenă, în colectiv vor fi cooptați mai mulți metodiști, avînd o pregătire și o experiență adecvată situației concrete din catedra respectivă ; dacă la altă unitate se consemnează unele nereguli în activitatea economico-financiară, colectivul de control va solicita sprijinul unor experți în materie, fie din alte unități, fie din cadrul corpului de control financiar intern al Consiliului popular județean ș.a.m.d.).

Desigur, informațiile respective se pot obține și direct din școală, cu prilejul controlului, dar acest lucru presupune un consum mare de timp în desfășurarea controlului propriu-zis și o anumită „bîjbîială" în hățișul de probleme existent la nivelul școlii, ceea ce, evident, nu este în interesul inspecției care trebuie să aibă obiective clare care să-i permită să meargă drept „la țintă", să fie operativă și eficientă sub toate aspectele.

b) Pregătirea propriu-zisă a inspecției frontale cuprinde : alcătuirea echipei (colectivului) de control ; adaptarea tematicii de inspecție la specificul unității inspectate ; stabilirea responsabilului (inspectorul general, inspectorul general adjunct sau inspectorul care răspunde de unitate) și atribuțiilor fiecărui membru al echipei (responsabilul se ocupă, de regulă, de activitatea de conducere, inspectorii școlari de 1—2 specialități, de coordonarea metodiștilor antrenați în control și de 1—2 probleme cum ar fi : activitatea educativă, munca metodică, instruirea practică, cuprinderea și menținerea elevilor în școală etc.) ; studierea legislației școlare, actelor normative, tematicii de control, lucrărilor de specialitate și metodice recente și altor materiale necesare orientării și

fundamentării științifice a întregii activități desfășurate cu prilejul inspecției frontale ; informarea organelor de partid și de stat și a forului tutelar al unității ce urmează a fi controlată ; instruirea colectivului de control de către inspectorul școlar general sau adjunctul său, prilej cu care se asigură orientarea și activitatea unitară a colectivului, în spiritul documentelor de partid și de stat, a hotărîrilor adoptate de Comitetul județean de partid și de Consiliul popular județean.

La realizarea inspecțiilor frontale este de dorit să se asigure și participarea reprezentanților organizațiilor județene de copii și de tineret, ai ministerelor și altor organe centrale care au în subordine unitățile respective, precum și ai facultăților care patronează licee sau ai liceelor care patronează școli generale.

Organizarea inspecției frontale (începută încă din etapa pregătitoare prin repartizarea sarcinilor între membrii colectivului de control) se realizează la nivelul școlii controlate de către responsabilul colectivului și cuprinde : repartizarea inspectorilor și a metodiștilor pe cadre și activități, în funcție de orarul școlii, de numărul și natura activităților planificate în timpul controlului (se cere lista acestora în momentul prezentării în școală) ; prezentarea membrilor colectivului, a obiectivelor urmărite și a tematicii controlului (fie în cadrul adunării oamenilor muncii, în cazul unităților mai mici, fie în cadrul consiliului de conducere, în cazul celor mai mari și care funcționează în două schimburi) ; elaborarea graficului de inspecție, cu precizarea datelor cînd vor avea loc concluziile parțiale la nivelul catedrelor, comisiilor metodice, compartimentelor economico-financiare și administrativ-gospodărești etc. ; realizarea contactelor între inspectori și personalul care urmează a fi inspectat pentru a stabili programul comun de activitate, modul concret de lucru, documentele ce urmează a fi analizate etc.

O bună organizare a inspecției frontale asigură un climat adecvat de muncă în școală, cooperarea colectivului didactic cu cel de control, o valorificare eficientă a timpului destinat inspecției și, în ultimă instanță, eficiența inspecției însăși.

La fel de importantă pentru realizarea unei inspecții eficiente este și *desfășurarea* acesteia care se cere realizată firesc, fără tensiuni și fără idei preconcepute. O inspecție bazată pe colaborarea principială cu cei inspectați, pe intenția declarată de a contribui alături de ei la optimizarea activității instructiv-educative va fi mult mai eficientă decît o inspecție ale cărei obiective sînt ținute secret, iar inspectorii adoptă un aer misterios, nu-și anunță intențiile, se poartă autoritar și refuză dialogul de conlucrare cu profesorii.

În timpul inspecției, asistențele la lecții și alte activități e recomandabil să se facă împreună cu directorii, adjuncții lor, șefii de catedre sau de comisii metodice, pe de o parte pentru a folosi informațiile și aprecierile acestora la formularea concluziilor inspectorilor, iar pe de altă parte pentru a verifica nivelul de competență al cadrelor de conducere din școală, capacitatea lor de a conduce, de a orienta și îndruma nivelul de exigență etc.

Sînt deosebit de importante și comparațiile între aprecierile acestor cadre și constatările inspectorilor, între rezultatele probelor de control date în timpul inspecției și rezultatele înregistrate în cataloage și în alte documente școlare. Pe baza lor se pot desprinde concluzii cu privire la obiectivitatea sistemului de apreciere și notare folosit în

școală, precum și la obiectivitatea aprecierilor făcute de consiliul de conducere.

Inspecția frontală, mai mult decît celelalte forme de inspecție, presupune un spirit de echipă foarte dezvoltat, o acțiune unitară și o exigență unitară din partea întregului colectiv de control. Pentru a putea surprinde — așa cum menționam la începutul acestui paragraf — trăsăturile dominante ale activității din unitatea școlară controlată, e absolut necesar ca elaborarea concluziilor și aprecierile să se facă pe baza discutării materialului faptic înregistrat și nu prin juxtapunerea notelor elaborate eterogen (ca alcătuire) de către fiecare membru al echipei de control. Aceste note (rapoarte de control) urmează a se întocmi după discutarea în colectivul de inspectori a principalelor probleme reieșite din control, prilej cu care responsabilul colectivului indică ce aspecte se cer aprofundate și ce structură urmează să aibă rapoartele inspectorilor școlari. Atunci și acolo unde responsabilul colectivului consideră că nu deține suficiente elemente pentru formularea unor aprecieri clare, el poate dispune continuarea controlului (eventual și cu concursul altor specialiști din învățămîntul superior sau din cercetare), participînd și personal la unele activități.

Atît pe parcursul desfășurării inspecției frontale cît și în final, vor fi puse în evidență aspectele pozitive din activitatea personalului didactic de conducere și predare, a celorlalte cadre didactice; lipsurile și neajunsurile constatate nu vor fi prezentate enunțiativ, ci însoțite de analiza cauzelor care le-au generat și indicîndu-se căile de înlăturare.

Întreaga desfășurare a inspecției, ca și analiza finală (realizată, de regulă, în cadrul adunării generale a oamenilor muncii), trebuie să aibă o notă constructivă, optimistă, de mobilizare a colectivului controlat la o activitate mai susținută și de un nivel calitativ mai ridicat.

4. ETAPELE INSPECȚIEI ȘCOLARE

Deși în capitolele anterioare ne-am mai referit (uneori pe larg) la problemele care constituie obiectul capitolului de față socotim necesară o prezentare unitară a lor în ceea ce este general, valabil pentru toate formele de inspecție, pentru a ușura activitatea celor care, aflați la începutul activității de inspectori școlari doresc să se inițieze metodic în legătură cu exercitarea atribuțiilor ce le revin, dar și a celorlalți care, „furați" de iluzia primatului experienței, riscă să neglijeze una sau alta din etape, ceea ce, evident, se repercutează negativ asupra calității și eficienței inspecției școlare.

Din considerente de ordin didactic, prezentarea etapelor inspecției școlare o vom face ținînd seamă de succesiunea lor logică, chiar dacă — așa cum am remarcat și în capitolul anterior — unele etape se interferează.

4.1. *Planificarea inspecției școlare* se referă în principal la unități, cadre, discipline (obiecte) de învățămînt, domenii și probleme.

Deoarece îndeplinirea întocmai și la timp a hotărîrilor de partid, a legilor, precum și a prevederilor altor acte normative care reglementează activitatea în domeniul educației și învățămîntului depinde și de modul în care se exercită controlul și îndrumarea, planificarea ins-

pecției școlare are un rol deosebit atît în reglarea și optimizarea funcționării sistemului de învățămînt, cît și în ceea ce privește fundamentarea deciziilor adoptate la diferite eșaloane.

În procesul elaborării ei, se ține seama de mai mulți factori, între care menționăm : mărimea și structura rețelei școlare, ponderea unităților în pregătirea forței de muncă, importanța domeniilor pentru care sînt pregătiți muncitorii calificați sau alte categorii de personal, situația cadrelor didactice (număr, calificare, vîrstă, pregătire, comportament, rezultate obținute etc.), ponderea disciplinelor școlare în ansamblul planului de învățămînt și contribuția lor la formarea elevilor în raport de specificul meseriei, problemele cu care se confruntă unitățile școlare din teritoriu, rezultatele obținute, competența directorilor, obiectivele și sarcinile prioritare ale etapei etc.

Planificarea inspecțiilor frontale și a celor tematice se realizează de conducerea inspectoratului școlar și se aprobă de Biroul executiv al acestuia, în timp ce planificarea inspecțiilor de specialitate și a celor speciale se realizează de inspectorii școlari și sînt avizate de conducerea inspectoratului.

Includerea în planul de inspecții a unităților aparținînd ministerelor și altor organe centrale se face cu consultarea acestora, după cum, controlul și îndrumarea activității educative se planifică de comun acord cu organizațiile de copii și tineret.

Inspecțiile frontale și tematice se includ în planurile trimestriale de muncă ale inspectoratelor școlare (într-o anexă specială), iar cele speciale și de specialitate în planurile de muncă lunare ale inspectorilor școlari. În cazul inspecțiilor frontale, numărul de unități planificate trimestrial în control se stabilește în funcție de mărimea rețelei școlare și de criteriul inspectării lor sub această formă într-un interval cuprins între 1 și 5 ani. Inspecțiile de specialitate sînt planificate la nivelul unui an școlar, cele pentru obținerea gradului didactic I stabilindu-se de comun acord cu instituțiile de învățămînt superior (în cazul profesorilor) și cu liceele pedagogice (în cazul învățătorilor și educatoarelor).

Planificarea inspecțiilor tematice se realizează de regulă anual și trimestrial, pe baza orientărilor stabilite prin documentele de partid și de stat pentru etapa respectivă și a condițiilor concrete din fiecare județ care determină domeniile și temele prioritare. La stabilirea unităților cuprinse în controlul tematic se ține seamă de cele inspectate frontal care, de regulă, nu vor mai fi avute în vedere dacă au fost controlate recent (concluziile desprinse din controlul frontal pot fi valorificate în cadrul celui tematic realizat în alte unități).

Planificarea inspecției școlare sub oricare din formele sale trebuie să aibă în vedere ca frecvența controlului într-o unitate, pe parcursul unui an școlar, să nu stingherească buna desfășurare a procesului instructiv-educativ în unitatea respectivă.

„Ce-i mult nu-i bun", spune o zicală populară, și în cazul controlului — așa cum menționam și mai înainte —, se produce o anumită perturbare în activitatea normală a colectivului didactic.

4.2. *Pregătirea inspecției* se realizează în funcție de forma acesteia (frontală, de specialitate, specială, tematică) și de obiectivele proiectate,

realizîndu-se atît colectiv (cu toată echipa de control), cît și individual (de fiecare inspector în parte).

Pregătirea colectivă cuprinde: studierea și însușirea tematicii de control, a documentelor de partid și de stat, precum și a reglementărilor existente pentru domeniile care constituie obiectul controlului; studierea hotărîrilor și măsurilor adoptate de organele de partid și de stat teritoriale, de consiliile educației și învățămîntului și de birourile lor executive, studierea informațiilor referitoare la unitățile și cadrele planificate pentru control; instruirea colectivului de inspectori și metodiști de către conducerea inspectoratului școlar.

Pregătirea individuală privește atît informarea de specialitate și metodică, studierea programelor și manualelor, cît și informarea în domeniile pentru care inspectorul e nominalizat să realizeze controlul și îndrumarea în afara specialității sale (în cazul inspecțiilor frontale, tematice și de specialitate). La nivelul școlii, după ce se informează asupra lecțiilor la care urmează să participe, inspectorul studiază conținutul și metodica acestora și își pregătește probele de evaluare, pentru a putea face o analiză și o evaluare cît mai corecte și cît mai principiale. Tot în școală, inspectorul cercetează documentele de control întocmite anterior și reține concluzii formulate, sarcinile stabilite pentru cei ce urmează a fi inspectați, spre a putea aprecia dacă s-au înregistrat progrese în activitatea lor.

În cadrul pregătirii individuale, în funcție de obiectivele inspecției, inspectorul școlar studiază experiența pozitivă existentă în județ sau în țară (din documentele existente la nivelul inspectoratului școlar, din presa de specialitate sau din caietele de notițe, luate în școli sau la cursurile de perfecționare, prin discuții cu colegii și cu metodiștii), reținînd aspectele caracteristice pe care urmează să le valorifice în cadrul unităților planificate în control. Cu acest prilej, inspectorul școlar selecționează (din arhiva inspectoratului, a Casei personalului didactic sau din cea proprie) planuri de lecție și proiecte didactice model, planificări calendaristice, liste de materiale didactice pentru capitolele și lecțiile la care urmează să participe, probe de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor elevilor, lucrări de informare științifică și metodică recente și alte materiale pe care să le recomande personalului didactic de conducere și predare. Nu este de neglijat în perioada de pregătire nici studierea programelor de radio și televiziune destinate școlii, pentru a verifica dacă acestea sînt cunoscute de profesori și elevi, dacă le urmăresc și le valorifică în activitatea cotidiană.

Concepută ca o activitate complexă, realizată în strînsă corelație cu forma și obiectivele inspecției școlare, pregătirea colectivă și individuală a inspectorilor asigură eficiența controlului, precum și creșterea încrederii personalului didactic în valoarea lui ameliorativă, a prestigiului celor care-l efectuează.

În practică, peste această etapă se trece adesea cu ușurință, considerîndu-se că elaborarea unei tematici de inspecție, pregătirea și experiența prealabilă a celor care o efectuează sînt suficiente pentru realizarea scopului propus, ceea ce — evident — nu corespunde realității. O pregătire insuficientă superficială pentru inspecție se soldează cu o

muncă formală, lipsită de profunzime și de posibilitatea de a surprinde aspectele esențiale ale activității inspectate și de a stabili — pe această bază — măsurile cele mai potrivite pentru obținerea unor rezultate superioare. Nu trebuie scăpat din vedere faptul că majoritatea profesorilor manifestă interes pentru propria lor pregătire, că dispun de mai mult timp decît inspectorii școlari pentru menținerea lor în actualitate și, ca atare, cei care îndrumă trebuie să poată discuta cel puțin „de la egal la egal" cu cei îndrumați dacă vor să fie luați în serios, iar îndrumările date să fie asimilate și aplicate.

Socotim, deci, că pregătirea pentru inspecție are un rol deosebit în realizarea obiectivelor și asigurarea eficienței oricărei activități de control și îndrumare ; ea merită o atenție mult mai mare decît i se acordă în prezent și, în orice caz, un sistem informațional bine pus la punct.

4.3. *Organizarea inspecției* condiționează, de asemenea, în bună măsură rezultatele obținute în final. În practică și acestei etape i se acordă o atenție redusă, ceea ce determină o anumită improvizație, omiterea unor elemente (uneori esențiale) din activitatea de control și îndrumare și — în ultimă instanță — diminuarea eficienței inspecției școlare.

Cînd inspecția se desfășoară de o singură persoană, organizarea se realizează la nivelul unității, împreună cu conducerea școlii. Dacă la inspecție participă un colectiv, atunci organizarea cuprinde două momente : unul, la nivelul inspectoratului școlar, celălalt la nivelul unității.

La nivelul inspectoratului școlar, se stabilește responsabilul colectivului, se repartizează sarcini precise pentru fiecare membru al echipei de control și se precizează modul de lucru (ce și pe cine controlează fiecare, volumul de activități în timpul planificat pentru inspecție, acțiunile ce se vor organiza în timpul controlului — demonstrații, schimburi de experiență etc. —, ce probe de control se vor aplica, cu cine se va discuta — elevi, profesori, părinți, reprezentanți ai organizațiilor de partid, de sindicat, de copii și tineret, ai unităților economice etc. —, sub ce formă și în ce cadru se vor prezenta concluziile, modul de înregistrare a datelor și informațiilor necesare întocmirii documentului de control ș.a.m.d.), sînt informate despre data, perioada și natura inspecției, unitățile respective și organele locale de partid și de stat (de la nivelul comunelor, orașelor, municipiilor, sectoarelor — în cazul municipiului București).

La nivelul școlii, organizarea presupune elaborarea graficului de activități, în funcție de orarul școlii, de numărul și natura acțiunilor care au loc în perioada controlului și bineînțeles, de obiectivele inspecției. Organizarea implică, totodată, punerea în temă a organelor colective de conducere în legătură cu obiectul și obiectivele inspecției, durata etc.

O bună organizare nu produce perturbații în activitatea unității, evită supraîncărcarea și suprasolicitarea unor cadre de conducere și predare, creează o atmosferă destinsă, de încredere și cooperare, favorabilă unei activități normale care nu-i sustrage pe profesori și elevi de la preocupările lor de bază (învățătura și munca) ci, dimpotrivă, determină în rîndul lor o stare de emulație.

4.4. *Desfășurarea* inspecției școlare începe prin informarea celor inspectați (care nu e totuna cu anunțarea inspecției) asupra scopului,

obiectivelor, duratei și conținutului controlului și cuprinde o gamă largă de activități (la care ne-am mai referit) : participarea inspectorului la lecții, lucrări practice și de laborator, ore de dirigenție, cercuri ale elevilor, meditații și consultații, informări politice ș.a., discuții cu personalul didactic, cu elevii, părinții, reprezentanții organizațiilor de copii și tineret, ai întreprinderilor ; cercetarea documentelor școlare ; aplicarea unor probe de evaluare etc.

Prezentarea, de la început, a scopului și conținutului inspecției, stabilirea programului de lucru împreună cu cei inspectați, elimină starea tensională caracteristică oricărui control și asigură un climat favorabil unei activități normale, bazată pe încredere reciprocă și pe colaborarea dintre profesori și inspectorii școlari.

Mai mult, în cadrul acestor discuții prealabile, inspectorul are prilejul să se informeze despre stadiul parcurgerii programelor școlare, despre dificultățile întîmpinate de elevi și profesori, despre preocupările existente în școală pentru perfecționare și autoperfecționare, pentru promovarea noilor tehnologii didactice etc., ceea ce, evident, îi dă inspectorului un alt orizont asupra activității pe care o va desfășura în continuare.

Discuțiile cu factorii de răspundere din școli îl ajută pe inspector (dacă știe să le orienteze în mod corespunzător, în sensul stimulării unui dialog sincer, în interesul bunului mers al unității) să cunoască punctele nevralgice, de care va ține seamă la alcătuirea programului concret de lucru.

Aceste discuții de informare reciprocă între cei care inspectează și cei inspectați se realizează indiferent de tipul inspecției, deci și în cazul celei neanunțate.

Reușita unei inspecții depinde în bună măsură de modul în care se planifică activitățile, de calcularea adecvată a timpului destinat fiecărei activități și fiecărui cadru didactic.

Planificarea activităților, stabilirea ordinii desfășurării acestora și calcularea timpului necesar depind de o seamă de factori cum sînt : obiectivele urmărite, mărimea unității, situația încadrării (calificarea cadrelor, experiența lor, rezultatele obținute), prezența inspectorului (inspectorilor) pentru prima, a doua sau a „n"-a oară în școală etc.

Dacă inspecția este frontală, planificarea se realizează așa fel încît să poată fi controlată și analizată întreaga activitate a unității, dacă este tematică, se va asigura doar cuprinderea domeniului care constituie obiectul controlului ș.a.m.d.

În toate situațiile însă, inspectorul e dator să analizeze activitatea supusă controlului sub cît mai multe ipostaze spre a se evita aprecierile superficiale și concluziile pripite. Cînd se analizează, de pildă, rezultatele obținute de elevi la un obiect de învățămînt, inspectorul ia în calcul nu numai pregătirea profesorului, ci și alți factori, cum sînt : calitatea materialului uman cu care lucrează, numărul de ore destinate obiectului de învățămînt, de cît timp lucrează profesorul cu elevii, nivelul de pregătire inițial, sprijinul primit de el din partea conducerii școlii, organizațiilor de copii și tineret, diriginților și familiei, condițiile de muncă existente în școală ș.a.

Se știe că *cea mai mare parte a timpului se folosește pentru efectuarea asistențelor la lecții,* unde prezența inspectorului produce — volens nolens — o anumită stare de încordare. Pentru a o diminua, se recomandă ca inspectorul (însoțit de director sau alt membru al consiliului de conducere) să intre în clasă odată cu profesorul, iar acesta să-l prezinte elevilor pentru a le satisface curiozitatea și a se putea concentra asupra lecției. Pe parcurs, inspectorul trebuie să urmărească atent desfășurarea lecției, comportamentul profesorului și al elevilor, consemnîndu-și observațiile în caiet și evitînd să-l întrerupă pe profesor, să discute cu directorul sau cu elevii, să dea semne de nervozitate cînd „ceva" nu-i convine, derutîndu-l astfel pe cel inspectat. Eventualele nedumeriri, neclarități sau obiecții se notează și se discută cu profesorul după încheierea lecției. De asemenea, verificarea caietelor de notițe sau de teme ale elevilor se face în afara orelor de clasă, iar subiectul probelor de control se stabilește de comun acord cu profesorul, în funcție de situația concretă a fiecărei clase, dar fără a coborî (ca grad de dificultate) sub nivelul baremelor minime obligatorii.

Cînd profesorul urmează să fie inspectat la mai multe lecții în aceeași zi sau în zile diferite, inspectorul va stabili împreună cu el care sînt orele și lecțiile respective, spre a nu-l lăsa pe profesor să lucreze în tensiune atîta timp cît inspectorul se află în școală. Reamintim că unui inspector competent nu-i scapă lecțiile regizate și nici cele improvizate, așa încît, anunțîndu-l pe profesor cînd și la ce va fi inspectat, nu înseamnă că acesta va reuși să ascundă eventualele carențe ale pregătirii și ale stilului său de muncă.

Ce urmărește, de fapt, inspectorul cînd asistă la lecție? Un răspuns sintetic (dar prea general pentru a fi operațional în activitatea practică) s-ar putea formula astfel : modul comun de lucru al profesorului (învățătorului) și elevilor pentru atingerea obiectivelor propuse. În realitate, inspectorul are foarte multe lucruri de urmărit pentru a surprinde atît personalitatea profesorului, cît și sintalitatea colectivului de elevi. Și cum nu este posibilă o „fotografiere" fidelă a celor 50 (respectiv 45) de minute care se succed cu repeziciune sub ochii inspectorului, acesta trebuie să-și propună — înainte de a intra în clasă — cîteva obiective prioritare, cîteva dominante ale preocupărilor sale, alese — evident — în funcție de scopul principal al inspecției și de tipul acesteia.

De regulă, pentru a putea emite o judecată de valoare corectă, inspectorul trebuie să urmărească dacă :

— profesorul formulează corect obiectivele lecției și le comunică elevilor ;

— pregătește clasa pentru receptare, captîndu-i atenția ;

— verifică dacă au fost însușite de toți elevii cunoștințele învățate și deprinderile formate anterior, cu accent pe cele necesare lecției curente ;

— desfășurarea lecției se realizează la un nivel adecvat din punct de vedere științific, politico-ideologic, educativ și metodic ;

— folosește oportun și eficient mijloacele de învățămînt și materialul didactic din dotare sau realizat de el ;

— asigură participarea elevilor la lecție diferențiat, în funcție de nivelul lor de pregătire la momentul respectiv și de ritmul lor de lucru ;

— realizează predarea și învățarea în strînsă legătură cu cerințele vieții, al practicii social-politice ;

— se preocupă ca lecția să fie înțeleasă și învățată de majoritatea elevilor încă din clasă, scop în care verifică — pe parcurs și în final — ce și cît s-a reținut, fie prin întrebări, fie prin teste ;

— discută cu elevii concluziile desprinse din evaluarea făcută pentru a stabili în ce măsură au fost atinse obiectivele planificate ;

— formulează corect (cantitativ și calitativ) temele pentru acasă și le însoțește de îndrumările necesare.

Sînt, desigur, și alte aspecte care nu trebuie să scape atenției inspectorului, ca, de exemplu : frecvența, ținuta și nivelul de pregătire al elevilor, aspectul general al clasei (curățenie, pavoazare), ordinea și disciplina, sistemul de apreciere și notare, caietele de notițe și de teme, preocuparea pentru stimularea creativității elevilor, modul de lucru cu elevii dotați și cu cei care întîmpină dificultăți la învățătură ș.a.

Cînd activitatea supusă controlului se desfășoară în laborator sau în ateliere, inspectorul verifică, în plus, dacă :

— există locuri de muncă individuale pentru fiecare elev ;

— sînt cunoscute și respectate normele de protecția și securitatea muncii ;

— lucrările executate sînt motivate științific și însoțite de explicarea prealabilă a scopului, importanței, destinației, eficienței economice etc. ; de asemenea, dacă ele concordă cu cerințele programelor școlare și ale meseriilor pentru care se pregătesc elevii ;

— se asigură utilizarea minimă a timpului destinat activității de laborator și instruirii practice, a capacității mașinilor, utilajelor și instalațiilor, economisirea materiilor prime, materialelor, combustibilului și energiei, într-un cuvînt, dacă se îmbină armonios teoria cu practica ținînd seamă de cerințele integrării învățămîntului cu producția și cercetarea, în contextul noului mecanism economic-financiar, al autoconducerii și autogestiunii.

4.5. În ceea ce privește *analiza activității inspectate,* ea se realizează sub forme diferite însă cu un scop unic : înlăturarea neajunsurilor, soluționarea tuturor problemelor constatate în timpul controlului și obținerea în perspectivă a unor rezultate calitativ superioare în domeniul analizat.

Cea dintîi formă de analiză este *discuția individuală* a inspectorului cu profesorul inspectat, în cadrul căreia sînt analizate sistematic și argumentat lecțiile asistate, documentele controlate, rezultatele obținute de elevi pînă la data inspecției și la lucrările de control date de inspector, precum și orice alte aspecte ale activității care a constituit obiectul activității inspecției școlare.

Cu excepția situațiilor în care profesorii sînt puțin sensibili la critica constructivă sau chiar recalcitranți, în cele mai multe cazuri discuția individuală este cea mai eficientă deoarece :

- permite o analiză aproape exhaustivă a lecțiilor și celorlalte activități instructiv-educative, a comportamentului profesorului și a rezultatelor obținute de elevi ;
- asigură dialogul și posibilitatea de a găsi soluțiile cele mai potrivite pentru îmbunătățirea activității analizate ;
- oferă o anumită „securitate" pentru profesor care nu este expus și judecății colegilor de care fiecare se jenează atunci cînd inspecția școlară relevă anumite neajunsuri în munca sa.

O asemenea discuție este avantajoasă și pentru inspector, deoarece — pe baza dialogului cu profesorul — i se confirmă sau infirmă unele concluzii desprinse în timpul controlului. În plus, discuția cu profesorul

îi oferă inspectorului posibilitatea unui „tratament" diferențiat, în funcție de interlocutor și de natura constatărilor făcute care, de regulă, diferă de la un profesor la altul.

Analiza activității inspectate sub forma discuției individuale cu cei inspectați ușurează și analiza care se face *în cadrul catedrei sau al comisiei metodice,* unde accentul se deplasează asupra aspectelor de interes comun pentru profesorii de aceeași specialitate sau pentru învățătorii care predau la aceleași clase, precum și asupra notelor caracteristice ale predării și învățării unei (unor) discipline în unitatea respectivă. În acest cadru, inspectorul școlar stabilește împreună cu colectivul catedrei (comisiei metodice) modalitățile practice menite să asigure perfecționarea activității profesorilor (învățătorilor) pe ansamblu și individual, prin formele îndeobște cunoscute (studiu individual controlat de director, interasistențe, lecții deschise, elaborarea unor referate, dezbateri în cadrul activităților metodice etc.) sau prin forme inedite imaginate de inspector.

În cazul inspecțiilor frontale sau tematice, analiza activității se realizează *în cadrul consiliului de conducere* (la care sînt invitați să participe șefii catedrelor și responsabilii comisiilor metodice) sau *în adunarea generală a personalului didactic.*

Prezentarea concluziilor în acest cadru presupune o analiză prealabilă atentă a materialului faptic înregistrat de echipa de control, prelucrarea lui critică, selecționarea, sintetizarea și ierarhizarea informațiilor în funcție de obiectivele urmărite, de gradul de generalitate și de valoarea lor operațională etc., reținînd pentru prezentare aspectele pozitive și negative semnificative, însoțite de măsurile pe care inspectorii le consideră necesare pentru îmbunătățirea activității controlate.

În acest context, se fac referiri și la stilul de muncă al cadrelor de conducere, șefilor de catedră și responsabililor comisiilor metodice, se propun (dacă e cazul) măsuri de sancționare a personalului care a manifestat un slab interes pentru pregătire și a obținut rezultate necorespunzătoare în activitatea instructiv-educativă.

Concluziile, măsurile și sancțiunile vor fi definitivate și consemnate ca atare în documentul final de control, pe baza discuțiilor și a propunerilor făcute de membrii consiliului de conducere, respectiv ai adunării generale a personalului didactic.

4.6. *Încheierea procesului verbal de inspecție.* Potrivit Legii nr. 15/1972 pentru organizarea și funcționarea Consiliului Central de Control Muncitoresc al activității Economice și Sociale, modificată prin Decretul nr. 385/1977, constatările, recomandările și măsurile dispuse de organele de control se înscriu obligatoriu în *Registrul unic de control,* indiferent de funcția celui care efectuează controlul și de durata acestuia. Legea stipulează expres obligativitatea consultării registrului de către persoanele care exercită controlul pentru a cunoaște „obiectivele și perioadele cuprinse în acțiunile precedente, constatările făcute, măsurile stabilite și stadiul îndeplinirii lor."

Rezultă că, indiferent de obiectul activității unității socialiste, aceasta dispune de un registru unic de control care permite celor ce controlează să evite suprapunerile și repetările inutile, iar conducerii unității să analizeze periodic stadiul îndeplinirii măsurilor stabilite cu prilejul controlului și să ia noi măsuri pentru preîntîmpinarea apariției altor deficiențe.

Legea se referă la toate unitățile socialiste, deci și la cele de învățămînt și educație, la nivelul cărora există un imprimat tipizat, denumit

Registru de inspecție. Indiferent de forma sub care se desfășoară inspecția școlară și de numărul de persoane care o efectuează, constatările făcute, concluziile desprinse și măsurile stabilite se înscriu obligatoriu în acest registru, menționîndu-se și modul de îndeplinire a sarcinilor trasate de inspecțiile anterioare.

În felul acesta, registrul de inspecție se constituie ca o *oglindă* a activității unității, ca un *ghid* la îndemîna organelor de conducere colectivă pentru perfecționarea activității în unitățile controlate.

Deși necesar și obligatoriu, procesul verbal constituie partea cea mai puțin agreabilă a inspecției, alcătuirea lui dînd multă bătaie de cap chiar și celor mai competenți și experimentați inspectori școlari care sînt foarte stăpîni pe ei și dezinvolți cînd prezintă oral concluziile și aprecierile în fața celor inspectați, dar devin foarte circumspecți atunci cînd trebuie să facă același lucru în scris, deoarece „vorba volant, scripta manent".

Cum se explică această rezervă (ca să nu spunem antipatie) a inspectorilor școlari față de întocmirea procesului verbal de inspecție ?

Desigur, o explicație se găsește în volumul mare de muncă pe care-l presupune selecționarea și sistematizarea informațiilor înregistrate în timpul controlului. În cele mai multe cazuri însă inspectorii sînt, deosebit de reținuți atunci cînd trebuie să acorde calificative cadrelor inspectate, precum și atunci cînd urmează să se pronunțe în situații limită (cadre didactice incompetente care trebuie sancționate și chiar îndepărtate din învățămînt la propunerea inspectorului școlar). Reținerea se datorește și modului greșit de interpretare a relațiilor colegiale dintre inspectori și profesori, nivelului scăzut de exigență în exercitarea atribuțiilor de control, fricii de consecințe (reclamații, sesizări, reproșuri etc.), lacunelor în pregătirea de specialitate (pe care unii inspectori o neglijează din diferite motive) sau în materie de legislație școlară ș.a.m.d.

Nu e mai puțin adevărat că în teoria și practica inspecției școlare nu s-au făcut progrese prea mari pe linia instituirii unui sistem unitar de investigare a fenomenelor și proceselor specifice activității desfășurate în unitățile de învățămînt, de înregistrare a informațiilor și a datelor și de prelucrare a lor din punct de vedere calitativ și statistic. E un domeniu deschis cercetărilor interdisciplinare (pedagogice, psihologice, sociologice, de știința conducerii), la care sperăm să-și aducă o anumită contribuție și această primă lucrare.

Cu toate dificultățile existente, socotim că experiența acumulată permite formularea unor *concluzii cu valoare operațională* și elaborarea unor modele-susceptibile, evident, de îmbunătățiri —, ceea ce vom și încerca să facem în cele ce urmează.

- Mai întîi, se cuvine subliniat faptul că procesul verbal de inspecție trebuie să înfățișeze cît mai fidel cu putință starea de lucruri existentă în unitatea respectivă, activitatea personalului la data controlului și anume, ceea ce este esențial, semnificativ, în această activitate.
- Între aspectele pozitive și cele negative să existe o proporție adecvată, un echilibru, în sensul de a nu exagera nici cu laudele, stimulînd o stare de automulțumire în colectivul didactic, dar nici cu criticile care — mai ales atunci cînd sînt formulate dur, nenuanțat — pot conduce la o stare de neîncredere în forțele proprii, descurajîndu-i pe educatori și chiar pe elevi.
- Partea descriptivă din procesul verbal să fie redusă la minimum și utilizată doar pentru motivarea concluziilor și aprecierilor care trebuie să fie preponderente în economia materialului.

Foarte mulți inspectori sînt tentați să descrie amănunțit toate activitățile la care au participat, ceea ce — desigur — conduce la un consum mare de timp și la redactarea și realizarea unui material lung, greoi, obositor la lectură și adesea lipsit de valoare operațională datorită faptului că aspectele esențiale, caracteristice ale activității sînt năpădite de informații redundante, eclectice.

Din noianul de fapte și date, inspectorul e dator să le selecționeze și să le consemneze pe cele semnificative care contribuie la conturarea imaginii reale a unității, activității sau persoanei inspectate, permit formularea unor concluzii pertinente, evidențierea cauzelor care au generat lipsuri și rezultate nesatisfăcătoare.

• În toate împrejurările este necesar să se formuleze măsuri concrete, concise și la obiect — consecință directă, logică a concluziilor și aprecierilor făcute —, indicîndu-se „ce" și „cum" trebuie întreprins pentru înlăturarea neajunsurilor și înregistrarea unei noi calități în domeniile analizate.

Măsurile sînt — de regulă — grupate în finalul procesului verbal însă ele pot fi înscrise și pe parcursul redactării acestuia, de regulă la sfîrșitul fiecărui capitol sau după încheierea analizei unei probleme.

• Indiferent de forma de organizare a inspecției școlare și de nota de originalitate a celui (celor) care redactează procesele verbale, acestea trebuie să cuprindă obligatoriu anumite elemente comune cum sînt: denumirea unității, perioada controlului, persoana (persoanele) care-l efectuează, problemele urmărite, activitatea desfășurată de inspector (inspectori) pentru realizarea obiectivelor propuse, constatări, concluzii și aprecieri, măsuri și recomandări, calificativele acordate.

Nu vom relua aici problemele pe care le-am abordat în cadrul inspecției de specialitate cînd ne-am referit la procesul verbal de inspecție.

Vom face, în schimb, alte precizări și anume: activitatea inspectorului (inspectorilor) se cere menționată (pe scurt, desigur) pentru a da prilejul conducerii inspectoratului școlar, organelor de partid și de stat și chiar colectivului didactic din unitatea controlată să cunoască în ce măsură concluziile, aprecierile și măsurile formulate de inspector sînt rezultatul unei analize aprofundate, se bazează pe suficiente date și fapte semnificative și, ca atare, sînt obiective, principiale.

Am făcut distincția cuvenită între problemele care constituie obiectul controlului (școlarizarea, planificarea și organizarea muncii în școală, munca educativă etc.) și obiectivele inspecției (finalitățile urmărite) pentru a evita confuziile făcute adesea de cei care încheie procesele verbale de inspecție. Așa, de exemplu, în cadrul unei inspecții, obiectul controlului poate fi „realizarea planului de școlarizare", în timp ce obiectivele se pot formula astfel: „în timpul controlului, inspectorii școlari, împreună cu reprezentanții consiliului popular (comunal, orășenesc, de sector) ai comitetului cetățenesc de părinți și ai școlii, se vor deplasa la unitățile socialiste unde sînt încadrați acei părinți care refuză să-și trimită copiii la școală și vor discuta cu aceștia în prezența factorilor de răspundere din unitățile respective, atrăgîndu-le atenția asupra consecințelor legale"; sau „în timpul controlului, cu sprijinul Consiliului popular (comunal, orășenesc, de sector), se va extinde capacitatea de cuprindere a internatului (semiinternatului), asigurîndu-se astfel cuprinderea și menținerea în școală a tuturor copiilor de vîrstă școlară", și așa mai departe, în funcție de situația specifică a fiecărei școli.

• Ordinea prezentării concluziilor și aprecierilor în cadrul procesului verbal, e determinată de importanța problemelor care constituie obiectul controlului, de natura constatărilor și de optica inspectorului școlar sau a responsabilului colectivului de inspectori.

În cazul inspecției frontale, sugerăm următoarea ordine :

— cadrul material-organizatoric și încadrarea ;

— cum se asigură conducerea școlii (dacă activitatea organelor colective de conducere se desfășoară potrivit legii, cum sînt repartizate sarcinile între membrii acestor organe, cum este planificată și organizată munca în școală, alcătuirea orarului, cum se exercită controlul, îndrumarea și evaluarea activității instructiv-educative etc.) ;

— realizarea planului de școlarizare pe cicluri de învățămînt, profiluri și meserii (cuprinderea, frecvența, transferările elevilor) ;

— organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt (cum se realizează predarea și învățarea conținutului învățămîntului — cunoștințe, deprinderi, abilități —, potrivit cerințelor planurilor de învățămînt și ale programelor școlare ; strategiile didactice utilizate și preocuparea pentru modernizarea lor ; mijloacele de învățămînt folosite, pregătirea personalului didactic pentru lecții și celelalte forme de organizare a procesului de învățămînt ; nivelul de pregătire ale elevilor ; preocuparea pentru perfecționarea pregătirii politico-ideologice de specialitate, psihopedagogice și metodice a personalului didactic, pentru înnoirea tehnologiei didactice și legarea cunoștințelor teoretice de practică, de viață ; formarea deprinderilor de muncă independentă și, în general, pregătirea elevilor pentru autoinstruire și autoeducație ; preocupările existente pentru diferențierea și individualizarea actelor de predare-învățare, pentru stimularea creativității etc.) ;

— integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea (organizarea instruirii practice, planul de producție, conlucrarea profesorilor care predau disciplinele de specialitate cu maiștrii-instructori, legătura cu întreprinderile patronatoare etc.) ;

— activitatea educativă (concepție, organizare, desfășurare, eficiență, conlucrarea școlii cu organizațiile de copii și tineret, cu familia, pe baza programului comun al activităților politico-ideologice, cultural-educative și sportiv-turistice) ;

— activitatea economico-financiară, administrativ-gospodărească și de secretariat.

Și în legătură cu această structură a problematicii unei inspecții frontale se impun cîteva precizări. Așa de exemplu, activitatea metodică și de perfecționare a personalului didactic poate fi abordată ca problemă distinctă, dar și în cadrul fiecărei discipline de învățămînt, cînd se analizează activitatea unei catedre (comisii metodice), a fiecărui educator, după cum activitatea de orientare școlară și profesională se poate trata ca subpunct distinct în cadrul activității educative, în cadrul capitolului referitor la instruirea practică, dar și atunci cînd se analizează predarea celorlalte discipline din planul de învățămînt.

Capitolul referitor la procesul de învățămînt va cuprinde atît o parte alcătuită din elementele de ordin general, valabile pentru întreaga activitate instructiv-educativă, cît și o analiză a fiecărei discipline din planul de învățămînt.

La unitățile care au internat (semiinternat) și cantină, activitatea acestora se va analiza fie distinct, fie pe domenii, în acest din urmă caz

concluziile fiind înscrise la capitolele sau subcapitolele respective (munca educativă, baza materială, organizarea și îndrumarea studiului individual).

Desigur, se poate imagina și altă structură a unui proces verbal de inspecție. O unificare (nu uniformizare) se impune și în ceea ce privește numărul de pagini pe care-l poate avea un proces verbal în funcție de forma de organizare a inspecției școlare, pentru a se evita materialele voluminoase, prolixe, descriptiviste.

Elaborarea, pe această bază, a unor modele de procese verbale de diferite tipuri (de inspecție frontală, de specialitate, specială și tematică) ar contribui la orientarea inspectorilor școlari nu numai în ceea ce privește alcătuirea documentului final de control, ci și în ceea ce privește desfășurarea propriu-zisă a inspecției școlare.

Pentru a se putea cunoaște starea sistemului de învățământ la nivel teritorial, evoluția lui în timp, precum și eficiența activității de control și îndrumare, copiile proceselor verbale de inspecție vor fi trimise la inspectoratele școlare, însoțite de propuneri pentru factorii de decizie de la nivel județean sau central, unde se vor analiza periodic (lunar sau trimestrial) și se vor lua măsuri de generalizare a experienței pozitive, precum și de lichidarea unor lipsuri care au o arie mai largă de răspîndire în teritoriu.

4.7. *Valorificarea inspecției.* Pe parcursul lucrării de față am mai menționat că inspecția școlară nu reprezintă un scop în sine ci vizează în principal, evaluarea stării sistemului de învățămînt (pe plan național, în profil teritorial, la nivelul unităților ; pe ansamblul sau pe domenii) și ameliorarea (optimizarea) funcționării sale în vederea asigurării obținerii unor rezultate finale corespunzătoare obiectivelor propuse.

În aceste condiții, este bine de înțeles că, prin tot ceea ce întreprinde, inspecția școlară contribuie la constituirea și dezvoltarea unor bănci de date și informații care — organizate științific, prelucrate, analizate și interpretate corect — oferă factorilor de decizie la diferite eșaloane elementele necesare fundamentării unor hotărîri și măsuri menite să determine perfecționarea activității instructiv-educative, creșterea eficienței și calității sale, în conformitate cu cerințele societății.

Valorificarea inspecției școlare constă, deci, în furnizarea unor date și concluzii relevante pentru fundamentarea deciziilor de politică școlară, generalizarea experienței înaintate, lichidarea și preîntîmpinarea apariției stărilor de lucruri negative în domeniile analizate.

Ea se realizează la nivelul unității, la nivel teritorial și la nivel național, de către organele colective de conducere ale instituțiilor de învățămînt și educație, organele locale de partid și de stat, inspectoratele școlare, consiliile județene ale educației și învățămîntului, Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului, Ministerul Educației și Învățămîntului, organele centrale de partid și de stat.

La nivelul unității, valorificarea inspecției școlare se realizează prin :

— informarea personalului didactic asupra unor metode, procedee și tehnici de muncă originale folosite cu bune rezultate de unii dintre membrii colectivului unității ; prezentarea conținutului și eficienței aces-

tor metode (procedee, tehnici) ; organizarea schimbului de idei, opinii și experiență între membrii colectivului didactic ;

— prezentarea experienței altor unități și cadre în domeniile analizate de inspecția școlară și stabilirea modalităților practice de preluare a experienței respective ;

— înfățișarea greșelilor tipice întîlnite la unii învățători sau profesori, a cauzelor care le-au determinat și a măsurilor ce trebuie întreprinse pentru înlăturarea și preîntîmpinarea apariției lor.

La nivel teritorial, valorificarea inspecției școlare își lărgește aria problematică și se referă la :

— perfecționarea rețelei școlare, în sensul amplasării ei judicioase în teritoriu în raport de configurația și dinamica dezvoltării economico-sociale a localităților ;

— egalizarea condițiilor de pregătire a elevilor prin formularea unor propuneri menite să asigure o repartizare echilibrată a bazei materiale și de cadre între unitățile de învățămînt și educație (construcții școlare, dotări, cadre didactice) ;

— dimensionarea și orientarea activităților de perfecționare a personalului în funcție de mărimea acestuia, structura (calificare, vechime, pregătire) și rezultatele obținute ;

— elaborarea și aplicarea unor măsuri de creștere a eficienței educativ-formative a procesului de învățămînt, de ridicare continuă a nivelului său calitativ.

La nivel național, concluziile și propunerile inspecției școlare vizează :

— adaptarea planurilor de școlarizare și rețea școlară la cerințele economiei, științei și culturii ;

— perfecționarea organizării învățămîntului, a planurilor de învățămînt, programelor și manualelor școlare ;

— ameliorarea sistemului de formare și perfecționare a personalului didactic ;

— mai buna corelare a obiectelor de învățămînt, a pregătirii teoretice cu activitatea de instruire practică ;

— perfecționarea programelor unitare de activități politico-ideologice, tehnico-științifice, cultural artistice și sportive.

În perspectiva valorificării sale pentru ameliorarea sistemului de învățămînt și optimizarea activității instructiv-educative, inspecția școlară (sub toate formele sale de organizare) trebuie să aibă în vedere acest scop final și să asigure :

- analiza complexă și riguroasă a fenomenelor și proceselor educaționale ;
- înregistrarea corectă a datelor obținute pe baza observării, sondajelor, probelor de verificare a cunoștințelor și deprinderilor etc. ;
- luarea în considerare a tuturor condițiilor și factorilor care influențează obținerea rezultatelor, a produselor școlare ;
- corelarea concluziilor și aprecierilor desprinse în cadrul inspecției școlare cu alte forme de investigare a sistemului de învățămînt (studii, anchete, sondaje, raportări statistice, consfătuiri, dezbateri publice, opinii ale beneficiarilor forței de muncă pregătită prin școală etc.).

PARTEA A III-A

EVALUAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CA FUNCȚIE A INSPECȚIEI ȘCOLARE

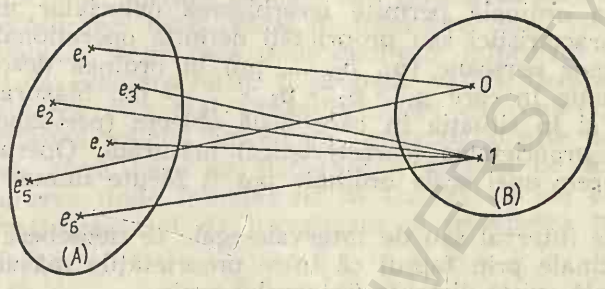
1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE ȘI IMPLICAȚII PRACTICE

1.1. *Introducere.* Orice activitate se desfășoară cu un anumit scop și are o anumită finalitate. Atingerea scopului se realizează printr-o activitate sau printr-o suită de activități mai simple sau mai complexe în care sînt antrenate resurse materiale și umane. Aceste resurse (fie ele materiale sau umane) nu sînt nelimitate și, ca atare, trebuie folosite rațional, judicios, pentru realizarea scopului propus. De asemenea, oamenilor nu le este indiferent nici timpul necesar realizării diferitelor scopuri pe care le urmăresc în viața și activitatea lor. Ei își pun deci tot timpul întrebări la care doresc răspunsuri cît mai precise. Vor să știe dacă scopurile sînt realizate, dacă dispun de resursele necesare pentru atingerea lor. Totodată sînt preocupați dacă se află pe drumul cel bun, care-i duce spre ținta dorită și la ce distanță se află această țintă.

În această activitate perpetuă, îndreptată spre atingerea unor scopuri mai apropiate sau mai îndepărtate, oamenii măsoară, controlează, compară, apreciază, corectează, folosindu-se de un adevărat arsenal de instrumente care în unele domenii — cum sînt fizica și tehnica — au atins aproape perfecțiunea. Cum s-ar fi realizat, de exemplu, visul multimilenar al omenirii de a păși pe alte corpuri cerești fără existența unor aparate de măsură și control ultraperfecționate? Dealtfel, viața cotidiană a omului contemporan nici nu poate fi concepută fără existența unor măsurători și aprecieri pe care acesta le face aproape la fiecare pas: cînd se deplasează la locul de muncă sau la odihnă, în timpul cumpărăturilor, în activitatea profesională, la teatru sau cinematograf etc. Sigur, natura măsurătorilor și aprecierilor diferă în acurateţe și precizie de la o situație la alta în raport de natura activității măsurate sau apreciate și de tipul de instrument folosit. Una e să măsori, de exemplu, distanța de la domiciliu la locul de muncă prin intermediul kilometrajului unui autoturism și alta e precizia măsurării aceleiași distanţe cu pasul. Indiferent însă de precizia măsurării, nevoia de a recurge la ea în cele mai diverse situații a devenit imperioasă în lumea de azi.

Ce se înțelege, de fapt, prin măsurare și cum se realizează ea în diferite domenii ? În sens larg, măsurarea constă în atribuirea de numere unor obiecte (fenomene, evenimente, persoane) în conformitate cu anumite reguli. Altfel spus, măsurarea este o relație, o corespondență între o mulțime de numere și o mulțime de obiecte (fenomene etc.). Numerele se aleg în funcție de natura caracteristicii măsurate și de tipul de instrument folosit.

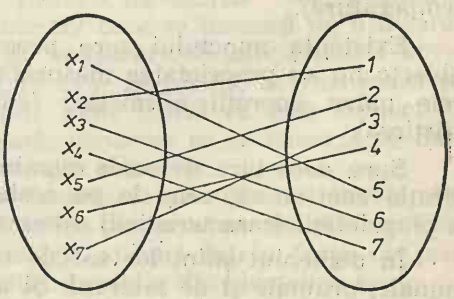
Așa, de exemplu dacă vrem să „măsurăm" sexul unei mulțimi de persoane A = $\{e_1 ; e_2 ; e_3 ; e_4 ; e_5 ; e_6\}$ și convenim să atribuim numărul 1 bărbaților și numărul 0 femeilor, vom folosi pentru măsurare mulțimea B = $\{0 ; 1\}$, iar diagrama măsurării va fi cea din figura alăturată (am presupus că în mulțimea persanelor 4 sînt bărbați și 2 femei).



Măsurarea ne apare astfel ca o funcție, definită pe domeniul A și cu valori în B.

În general, dacă notăm cu x mulțimea obiectelor măsurate, cu y mulțimea numerelor și cu f regula de corespondență, măsurarea se poate exprima sub forma : f = {(x, y) ; x = orice obiect ; y = un număr}, adică funcția f (regula de corespondență) este egală cu mulțimea perechilor ordonate (x, y), astfel încît x este un obiect iar orice y care îi corespunde este un număr [1].

Să luăm un alt exemplu : într-o întrecere sportivă — să zicem de alergări —, se notează cu x sportivii antrenați în competiție, cu y rangurile 1, 2, ..., 7 ce li se atribuie și cu f regula de corespondență care constă în clasificarea sportivilor în ordinea trecerii liniei de sosire. În această situație diagrama măsurării se poate prezenta astfel :



Din cele două exemple rezultă clar rolul pe care-l joacă regula de corespondență dintre mulțimea obiectelor (fenomenelor, evenimentelor) măsurate și mulțimea numerelor alese în acest scop. Dacă în fizică și tehnică aceste reguli se pot stabili cu precizie (determinînd și măsurători precise), în domeniul științelor sociale, (deci și în domeniul educației) acest lucru este mai dificil, datorită marii

[1] Kerlinger, F. N., *Fundamentals of Measurement.* În : *Foundations of Behavioral Research*, ed. a II-a, A-Holt International Edition, Londra, 1973, din : „Caiet documentar", nr. 7/1978 ; *Măsurarea în științele sociale* — editat de Academia „Ștefan Gheorghiu".

variabilități a faptelor sociale și a caracteristicilor umane care sînt mai greu de măsurat.

Pentru ca măsurarea să aibă sens este necesar ca între tehnicile de măsurare și proprietățile sau atributele obiectelor (evenimentelor etc.) măsurate să existe un izomorfism, adică o identitate sau similitudine a formei.

Teoria generală a măsurării stabilește patru niveluri de măsurare, cărora le corespund patru tipuri de scale: nominale, ordinale, de interval și de proporții.

Cea mai simplă formă de măsurare este cea nominală care constă într-o clasificare a obiectelor în raport de o proprietate sau caracteristică (clasificarea obiectelor după culoare, a oamenilor după sex etc.). Cu numerele unei scale nominale nu se pot face operații aritmetice.

Măsurarea ordinală permite ierarhizarea obiectelor măsurate potrivit unor caracteristici sau proprietăți definite operațional. Este cazul ierarhizării unor persoane (p_1, p_2, ..., pn) în ordinea descrescătoare a înălțimii, situație în care $p_1 > p_2 > p_3 > \ldots > pn$. Măsurarea ordinală este posibilă și în situația în care două obiecte (persoane) sînt egale în raport de proprietatea (caracteristica) măsurată. Operațiile aritmetice cu numerele unei scale ordinale pot fi făcute numai pentru analize statistice.

Scalele de interval sau de intervale-egale se deosebesc de cele nominale și ordinale prin faptul că între proprietățile măsurate și înregistrate pe scală există distanțe (intervale) egale.

Aceste distanțe (intervale) pot fi adunate și scăzute. Evident, în cazul în care este vorba de elevi înscriși pe o scală de interval a performanețolr școlare, afirmația e valabilă cu aproximație, deoarece nu dispunem de instrumente foarte precise pentru măsurarea acestora.

Cu alte cuvinte, dacă a, b, c, d sînt elevii, iar cu 1, 2, 3, 4 notăm performanțele lor, pe scala de interval $\frac{a\ b\ c\ d}{1\ 2\ 3\ 4}$ nu putem afirma cu certiudine că performanța elevului c este de două ori mai mare decît cea a elevului a.

Cel mai înalt nivel al măsurării este măsurarea (scala) de proporții sau de raport, socotită ca ideală pentru cercetarea științifică. Ea are toate caracteristicile celorlalte măsurări (scale) și un zero absolut sau natural căruia i se atribuie o semnificație empirică (Ex., scările de temperatură).

Existența punctului zero permite înregistrarea faptului că unele obiecte nu au proprietatea măsurată. Pe această scală sînt posibile toate cele patru operații aritmetice (adunarea, scăderea, înmulțirea și împărțirea).

Spre deosebire de scala nominală unde numerele nu au o semnificație cantitativă, cele de pe scala de proporții arată cantitatea reală a proprietății (caracteristicii) măsurate.

În domeniul științelor sociale cel mai mult folosite sînt scalele nominale, ordinale și de interval. Și aici ca și în alte domenii ale științei, cercetătorul sau practicianul sînt datori să știe dacă au reușit să măsoare ceea ce și-au propus (validitatea măsurării) și dacă, repetînd măsurarea în aceleași condiții se obțin aceleași rezultate (fidelitatea sau constanța măsurării).

Astfel, rezultatele măsurării pot produce erori și determina confuzii și măsuri greșite.

De cele mai multe ori, rezultatele măsurării stau la baza evaluării, care este o activitate mai complexă ce presupune o activitate de comparare a rezultatelor măsurării caracteristicilor unui obiect (fenomen, eveniment, individ, grup social etc.) cu rezultatele măsurării altui obiect (fenomen etc.) sau cu rezultate standard. Ea implică, deci, o activitate de comparare, pe baza căreia se emite o apreciere, o judecată de valoare și se stabilesc anumite măsuri pentru reglarea sistemului, a procesului, în vederea atingerii obiectivelor stabilite.

După opinia lui J. A. Green, evaluarea este procesul de apreciere subiectivă în virtutea unor scopuri sau țeluri specifice. Cel mai adesea această apreciere se bazează pe date sau informații care au fost colectate prin desfășurarea unui proces de măsurare. Este, totuși, posibil să se facă o evaluare și pe baza unor date sau informații precare, chiar dacă o astfel de evaluare nu ar fi probabil validă. Comparativ cu măsurarea, evaluarea este mai comprehensivă ; ea poate implica măsurarea ; întotdeauna solicită aprecierea personală și este deci subiectivă.

Evaluarea oferă baza de elaborare a deciziei de schimbare. Din contră, măsurarea tinde întotdeauna să fie tot atît de obiectivă ca și acuratețea instrumentului de investigare și priceperea persoanei care o întreprinde. [1]

Rezultă că :

— evaluarea implică măsurarea ;

— măsurarea constă în stabilirea de corespondențe între pozițiile de pe o scală numerică și caracteristicile sau proprietățile procesului, faptului, fenomenului, rezultatului etc. măsurat. Propriu-zis, noi nu măsurăm un fenomen, rezultat sau proces, ci proprietăți ale acestora. De aceea, prima operație în măsurare constă în definirea (descrierea) acestor proprietăți cu privire la un fapt determinat și în virtutea obiectivelor urmărite. Următoarea operație constă în includerea scalelor care corespund măsurării unei anumite proprietăți într-un instrument de măsurare. Prin utilizarea acestui instrument se obțin anumite date empirice care sînt supuse evaluării statistice, ordonării și sintetizării lor. În felul acesta ajungem la anumite mesaje pe care trebuie să le interpretăm pentru a ajunge la informații. Datele și informațiile sînt suportul obiectiv al evaluării care constă în emiterea de judecăți apreciative, subiective, relevante pentru factorii de decizie. Deci evaluarea este în ultima instanță un proces subiectiv care se bazează pe utilizarea unor instrumente obiective, valide de măsurare. Subiectivitatea apreciativă a evaluării derivă din faptul că este personală, se realizează pe baza unor criterii și a unor obiective. Prin faptul că este subiectivă, evaluarea nu înseamnă că este arbitrară, deoarece ea se bazează pe date și informații cît mai obiective, rezultate din măsurare.

1.2. *Măsurarea și evaluarea în domeniul educației și învățămîntului.* Progresul înregistrat în gîndirea și cunoașterea umană contemporană, transformarea tot mai evidentă a științei într-o forță de producție, ca și efortul de a găsi soluții durabile problemelor acute cu care se confruntă omenirea au produs o adevărată revoluție și în domeniul educației unde se fac investiții din ce în ce mai mari și de la

[1] Green, J. A., *Introduction to Measurement and Evaluation*, New Jersey, Dodd, Mead & Co., 1970, p. 4.

care societatea pretinde eficiență, calitate, progres constant al celor antrenați în procesul educativ.

Concomitent cu creșterea interesului față de educație și instrucție, a crescut însă și preocuparea pentru exercitarea unui control social sistematic asupra modului în care instituțiile de învățămînt și educație își desfășoară activitatea, precum și asupra „produselor" acestor instituții. În acest scop, cercetările din domeniul științelor educației au fost orientate în direcția găsirii unor tehnici cît mai riguroase de măsurare și evaluare a programelor educative, a rezultatelor obținute de elevi, studenți și adulți ca urmare a influențelor exercitate asupra lor de școală, de cursurile de perfecționare, de instituțiile cultural-educative în general.

Deși fenomenele și procesele educative sînt — așa cum subliniam și mai înainte — mai greu de cantificat, deci de măsurat și evaluat, există astăzi o literatură de specialitate îndeajuns de bogată pentru a le oferi celor interesați instrumentele de lucru necesare.

Se acceptă în general că, și în domeniul educației, prin *calitate* înțelegem raportul dintre rezultatele obținute și cele așteptate, prin *eficiență,* raportul dintre rezultatele obținute și resursele utilizate, iar prin *progres,* raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele anterioare.

În aceste condiții, *evaluarea* în domeniul educației și învățămîntului ne apare ca un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea eficienței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului).

Literatura de specialitate românească și străină cuprinde și alte definiții ale termenului, mai restrînse însă, dintre care menționăm : judecata de valoarea asupra rezultatelor școlare ale elevilor ; prelucrarea informațiilor obținute prin verificare în scopul întăririi, aprecierii și corectării cunoștințelor elevilor ; proces sistematic prin care profesorul încearcă să determine gradul în care obiectivele educației sînt atinse de elevi.

Mai apropiată de obiectivele lucrării de față și mai cuprinzătoare ni se pare definiția dată de Terry D. Tenbrink, potrivit căreia evaluarea este procesul de obținere a informațiilor — asupra elevului, profesorului însuși sau asupra programului educațional — și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri care, la rîndul lor, vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii.[1]

Din această definiție rezultă următoarele aspecte importante :

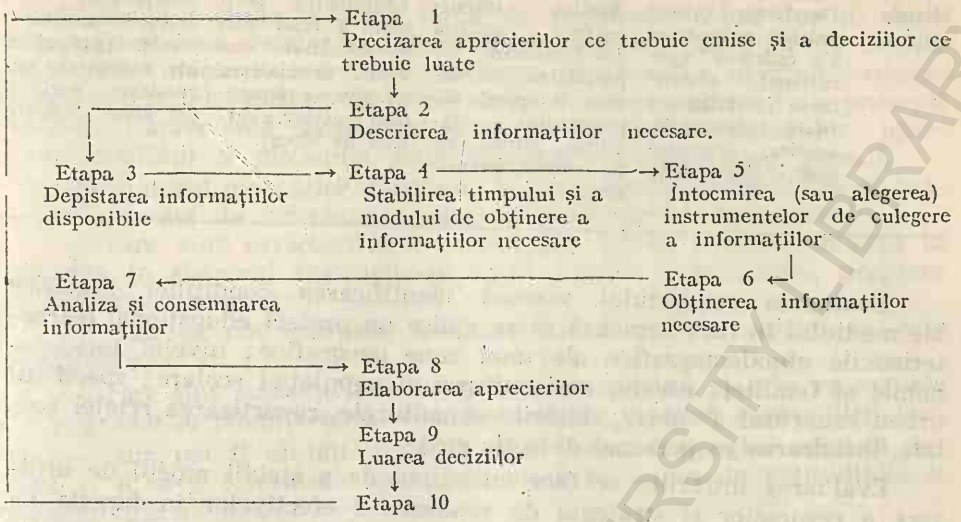
— evaluarea constituie o componentă indispensabilă a procesului educativ ;

— evaluarea nu se rezumă la o singură acțiune (nu poate fi confundată cu notarea elevilor) ; ea se constituie dintr-o serie de activități etapizate, avînd, deci, caracterul unui proces (ca în schema de mai jos) ;

— interdependența celor trei elemente ale evaluării : informații, aprecieri, decizii. Informațiile constituie baza de date pentru emiterea aprecierilor ; aprecierile sînt estimări ale situației actuale sau prognoze ale rezultatelor viitoare ; deciziile sînt opțiuni pentru anumite modalități de acțiune.

[1] Tenbrink, Terry, D., *Evaluation. A Practical guide for Teachers,* New York, Mc.Graw-Hill Book Company, 1974, X, 493 p.

PROCESUL DE EVALUARE



După unii autori, deciziile educaționale sînt de patru tipuri : de planificare, de programare, de implementare și de rectificare a proiectului, în funcție de care se conturează și tipurile de evaluare, așa cum sînt prezentate în tabelul următor. [1]

	Planificarea	Programarea	Implementarea	Rectificarea
	Evaluarea contextului	Evaluarea intrărilor	Evaluarea procesului	Evaluarea rezultatelor
Relația evaluare-decizie	Delimitarea domeniului și a problematicii prioritare a proiectului, enumerarea obiectivelor și specificarea lor.	Selecționarea resurselor materiale și umane, a variantelor strategice, programate în timp și spațiu a proiectului.	Controlul proiectului în cursul desfășurării lui, asigurarea reglării sale optime permanente.	Semnalarea modalităților optime de continuare a proiectului, pe baza rezultatelor sale posibile cu activitatea generală de inovare a procesului.
Obiective	Definirea cadrului operațional, identificarea obiectivelor generale și specifice, delimitarea problematicii.	Identificarea intrărilor în proces, organizarea lui în funcție de obiectivele și strategia particulară a procesului.	Identificarea sau predicția surselor posibile de insuccese ale proiectului, în vederea remedierii lor.	Furnizarea unor informații complete despre rezultatele proiectului în comparație cu obiectivele inițiale, interpretarea acestor rezultate cu un indicator al eficienței generale a procesului.

1 * * * *Analiza procesului de învățămînt. Componente și perspective*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 145.

Metode	Descrierea principalelor subsisteme ale cadrului operațional, compararea intrărilor actuale dezirabile, analiza eventualelor 10 discrepanțe	Analiza input-output, analiza cost-beneficiu, repartizarea secvențelor temporale ale proiectului, stabilirea mijloacelor de control permanent.	Examinarea periodică a celor mai semnificative secvențe, semnalarea și activarea elementelor inactive, a surselor de blocaj.	Compararea rezultatelor cu obiectivele particulare ale proiectului sau rezultate similare ale altor proiecte

Evaluarea contextului vizează identificarea condițiilor specifice ale mediului în care urmează să se aplice un proiect educațional (caracteristicile etnodemografice ale unei zone geografice ; nivelul socioeconomic al familiei ; nivelul sociocultural al populației școlare ; specificul urban sau rural al zonei ; dotările ei culturale, repartizarea rețelei școlare, încadrarea cu personal didactic etc.).

Evaluarea intrărilor se face cu scopul de a stabili modul de utilizare a resurselor și strategia de realizare a efectivelor în funcție de costuri, timpul de realizare, facilitățile necesare, participanții și motivațiile lor, consecințele nefavorabile, previzibile, beneficiarii direcți și indirecți etc.

După opinia lui M. Huberman, fiecare act de evaluare cuprinde trei componente :

— o apreciere de valoare asupra calității procesului (criteriile evaluării) ;

— o acumulare de informații și instrumente utilizabile pentru alte evaluări similare sau în cazul unei reluări ulterioare a proiectului (capacitatea de transfer a evaluării) ;

— o măsurare a principalelor dimensiuni cantitative ale procesului, ca suport pentru aprecierile calitative ale criteriilor (indicatorii calitativi ai evaluării). [1]

Evaluarea produselor stabilește eficiența globală a procesului la sfîrșitul desfășurării lui sau al unei etape a acestuia, situație în care se decide dacă procesul poate continua așa cum a fost conceput sau trebuie modificat pe baza unor obiective noi.

Evaluarea produselor poate fi : *diagnostică* sau inițială, cînd se face la începutul procesului, pentru a depista unele deficiențe senzoriale, intelectuale sau afective ori pentru a stabili nivelul de cunoștințe și deprinderi ca bază pentru o tratare diferențială a elevilor ; *formativă* cînd intervine pe parcursul procesului de achiziționare a cunoștințelor și deprinderilor, rolul ei fiind de diagnosticare și ameliorare ; *cumulativă sau sumativă,* cînd se produce la sfîrșitul unei perioade de școlarizare, avînd rol de clasificare și selecție ; *predictivă sau de orientare,* menită să furnizeze datele necesare formulării sfatului de orientare școlară și profesională.

[1] Huberman, M., *Evaluating the Effectiveness of Schooling,* International Review of Education, 1973, vol. XIX, nr. 3, p. 356—371.

În concluzie, evaluarea și măsurarea în domeniul educației și învățămîntului vizează o gamă largă de probleme, avînd funcții multiple : furnizarea datelor și informațiilor necesare factorilor de decizie la diferite niveluri ierarhice ; corelarea programelor instructiv-educative cu cerințele sociale, ca și cu cerințele celor antrenați în procesul educativ ; aprecierea progresului școlar al elevilor și studenților ; aprecierea calității și eficienței activității instructiv-educative ș.a.m.d.

Cu ajutorul metodelor, tehnicilor și procedeelor de măsurare și evaluare se poate da un răspuns adecvat următoarelor întrebări :

— care sînt caracteristicile subiecților (elevi, studenți, adulți) la intrarea în sistemul instructiv-educativ (școală, universitate, program de perfecționare etc.) ;

— cum se pot compara rezultatele obținute de subiecți cu cele planificate ;

— care sînt subiecții care cer o atenție specială și prin ce metode și programe se poate realiza o individualizare maximă a pregătirii lor ;

— cum pot fi ajutați subiecții să-și creeze o imagine realistă despre ei și să-și formuleze scopuri în viață în raport de aptitudinile și posibilitățile lor reale ;

— cum se pot grupa subiecții pentru ca pregătirea lor să se facă în conformitate cu cunoștințele anterioare, cu aptitudinile și posibilitățile lor ;

— ce metode instructiv-educative sînt mai potrivite pentru obținerea celor mai bune rezultate de către fiecare subiect în parte ;

— cum pot fi educați educatorii înșiși pentru ca pregătirea și aptitudinile lor să fie valorificate la maximum ; și altele asemenea.

Datorită nivelului relativ scăzut de precizie al măsurărilor și evaluărilor din domeniul educației și al învățămîntului (dificultatea decurge din caracterul particular al efectelor educative care vizează atît latura cantitativă — numărul absolvenților, de exemplu — cît și pe cea calitativă — cunoștințe, deprinderi, comportamente, stări afective, creativitate etc. —, aceasta din urmă fiind mai greu de măsurat și evaluat), rezultatele obținute prin măsurare nu trebuie luate drept concluzii definitive ci mai degrabă ca ipoteze care trebuie interpretate și corelate și cu rezultatele obținute pe alte căi (observații, anchete, discuții etc.). Cu toate acestea, în educație și învățămînt ne interesează (și deci, trebuie să măsurăm și să evaluăm) atît *eficiența pedagogică* (randamentul școlar, calitățile de personalitate ale elevilor, atitudinea lor față de muncă și învățătură etc.), cît și cea *economică* (cheltuielile și costurile de școlarizare, valoarea producției școlare) și *social-culturală* (gradul de participare a tineretului studios la activitatea social-economică, integrarea absolvenților în producție, nivelul de cultură, înțelegere și apreciere a evenimentelor și fenomenelor din natură și societate etc.).

Potrivit aprecierii unor specialiști, eficiența educației se structurează pe două nivele și anume : primul privește raportul dintre rezultatele cantitative ale sistemului (număr de absolvenți și pierderi) și cheltuielile globale sau costurile medii pe elev ; al doilea se referă la efectele calitative, concretizate în rezultatele obținute de absolvenți în activitatea profesională (și în cea socială, familială etc., am adăuga noi).

Se poate vorbi, de asemenea, de o *evaluare internă,* atunci cînd ea se referă la rezultatele obținute în timpul anilor de școală, adică în in-

teriorul sistemului de învățămînt și de o *evaluare externă*, cînd se apreciază rezultatele obținute de absolvenții școlii de diferite grade în producție, în viața socială.

Între rezultatele obținute în școală și cele din perioada post școlară, ca și între eficiența cantitativă și cea calitativă există o strînsă legătură, consecință firească a corelațiilor dintre factorii și condițiile de care depinde obținerea rezultatelor. Eficiența în domeniul educației și învățămîntului ne apare deci ca un domeniu de evaluare, prin analiza rezultatelor interne și externe, cantitative și calitative ale proceselor educaționale.

1.3. *Raportul dintre activitatea de evaluare și inspecția școlară. Problematica evaluării ca funcție a inspecției școlare.* Prin problematica acordată și prin funcțiile sale specifice (la care ne-am referit în partea a II-a a lucrării. Capitolul 1 : *Precizări conceptuale)*, inspecția școlară implică și o activitate de evaluare.

Aceasta din urmă însă, pentru a putea asigura reglarea și autoreglarea continuă a sistemului sau subsistemului condus, trebuie să fie continuă — spre deosebire de inspecție care are un caracter periodic — și ca atare, se realizează și de alți factori decît inspectorii școlari (directori, directori adjuncți, alți membrii ai consiliilor de conducere din școală, șefi de catedre sau de comisii metodice, personalul didactic însuși — autoevaluare).

Deși evaluările făcute de factorii respectivi și cu deosebire autoevaluările sînt adesea caracterizate de subiectivism și de tendința de a ascunde sau minimaliza neajunsurile existente în activitatea colectivelor didactice și a elevilor, ele oferă totuși inspecției școlare informații utile. Revine însă acesteia sarcina de a verifica obiectivitatea și calitatea evaluării realizate la nivelul unităților școlare.

În același timp, activitatea de evaluare (cercetarea de evaluare, îndeosebi) reflectă și eficacitatea inspecției școlare, a funcției sale de control și îndrumare, mai ales.

Activitatea de evaluare desfășurată în cadrul inspecției școlare, vizează cu precădere ; *condițiile* (cadrul material-organizatoric, structurile, conducerea etc.) ; *factorii* care intervin în desfășurarea procesului de învățămînt (profesori, elevi, conținutul învățămîntului ; formele de organizare, metodele de predare și tehnicile de evaluare etc.) ; *obiectivele și rezultatele* activității instructiv-educative.

Deoarece esențial este ca, în condițiile date, să se obțină rezultate foarte bune în concordanță cu baza materială corespunzătoare și cu continua dezvoltare din unitățile de învățămînt, cu organizarea și modul de conducere bazat pe reglementări clare, rezultă că în obținerea rezultatelor activității instructiv-educative un rol deosebit de important revine factorului uman — profesori, părinți, îndrumători U.T.C., comandanți-instructori ai organizației pionierilor, maiștri-instructori, elevi.

Este motivul pentru care, în cele ce urmează, ne vom referi pe larg la problemele specifice evaluării activității acestor factori, cu accent pe activitatea personalului didactic, investit de societate cu atribuții speciale în domeniul formării tinerelor generații. Ca un corolar al evaluărilor referitoare la condiții, factori și rezultate, vom aborda problematica evaluării unității de învățămînt în ansamblu, aceasta fiind — în concepția Partidului Comunist Român — principalul izvor de cultură și factor de civilizație, elementul de bază al sistemului de în-

vățămînt care asigură pregătirea forței de muncă, pregătirea cadrelor pentru toate sectoarele de activitate, formarea omului nou, a personalității multilateral dezvoltate, potrivit idealului educativ al societății socialiste multilateral dezvoltate, al codului principiilor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste.

2. EVALUAREA ACTIVITĂȚII PERSONALULUI DIDACTIC

2.1. *Scopul și problematica evaluării personalului didactic.* Deși în desfășurarea procesului de învățămînt intervin mai mulți factori (profesori, elevi, conținutul învățămîntului, formele de organizare, metodele de predare etc.), cei care-și pun uneori decisiv amprenta asupra rezultatelor obținute în activitatea instructiv-educativă sînt educatorii (profesorii, învățătorii, educatoarele). Se acceptă deci ideea că aprecierea calității activității instructiv-educative face necesară aprecierea calității activității educatorului sub multiplele ei aspecte : profesionale, pedagogice, politico-ideologice etc.

Abordînd această problemă într-un studiu intitulat „Aprecierea cadrelor didactice“ [1], Gilbert de Landsheere își pune îndreptățit întrebarea : ce este un bun cadru didactic ? Profesor bun pentru cine ? Și tot el răspunde : În mod abstract, cel mai bun cadru didactic este acela care reușește să obțină de la elevii săi rezultate de cea mai bună calitate. Ce fel de deprinderi trebuie să-și însușească elevul de la profesorul său ? Acestea pot fi cognitive, afective sau psihomotorii, simple sau complexe, durabile sau trecătoare. Se admite că există procese intelectuale mai mobile decît altele. Analiza, sinteza, rezolvarea problemelor, creativitatea, ocupă, în ierarhia proceselor intelectuale, un loc superior memoriei. Se cunoaște deasemenea importanța atitudinilor și valorilor și multe dintre ele nu se însușesc și nu se modelează sau nu se remodelează decît încet : cucerirea independenței, îngăduința, simțul social, curiozitatea spiritului. Un profesor nu are ambiția de a determina singur însușirea tuturor acestor deprinderi, dar nici nu poate să-și limiteze activitatea la un singur sector (care ar fi cel mai adesea acela al cunoștințelor).

Anumite deprinderi trebuie, dealtfel, să se conjuge : dobîndirea științei și trezirea unui interes, a unui gust crescînd pentru domeniul pe care l-ai ales să-l studiezi.

Un alt fapt capital : cadrele didactice (ca și elevii lor) care nu sînt ființe neutre, susceptibile să fie modelate de teorii sau de practici pedagogice, sînt dotate cu o personalitate, în parte invariabilă, care determină în așa mod stilul de predare încît se poate ajunge la o tipologie.

După opinia lui de Landsheere, un profesor nu este bun la modul absolut, ci în funcție de o seamă de factori care-și pun amprenta asupra aprecierii (elevii, materia de predare, metoda de lucru folosită, condițiile în care profesorul își desfășoară activitatea etc.). Într-un fel este văzut profesorul de elevii săi, în alt fel de colegi sau de inspectori.

---

[1] Landsheere, Gilbert de, *L'évaluation des enseignants*, In : *Traité des Scienees Peaagogiques*, Publié Sous la direction de Maurice Detesse et Gaston Mialaret, Preses Universitaires de France, Paris, 1978.

Rareori se întîmplă ca aprecierile să coincidă. Acestui punct de vedere i se alătură un altul asemănător (A. Cohen 1973) : „Nu există în societatea noastră o concepție universal valabilă a ceea ce înseamnă un bun profesor. Există dimpotrivă un număr nelimitat de concepții depinzînd de structura culturală și socioeconomică a indivizilor. Pentru a prezice cum va judeca un observator pe un profesor, trebuie mai întîi să se descopere ce rol așteaptă observatorul respectiv de la învățămînt."

În ciuda acestor opinii și situații, practica demonstrează că unele cadre didactice obțin rezultate mai bune decît altele în aceleași condiții, ceea ce pledează pentru o evaluare continuă a personalului didactic, în scopul ameliorării și optimizării activității sale.

Scopul evaluării personalului didactic este, deci, în primul rînd, *îmbunătățirea calității predării* și implicit a pregătirii politico-ideologice, de specialitate, psihopedagogice și metodice a fiecărui educator.

„Spunem în primul rînd, pentru că evaluarea educatorului are și alte scopuri : definitivarea în învățămînt după perioada de stagiu, obținerea gradelor didactice II și I (promovarea profesională și creșterea retribuției), promovarea în funcții de conducere, îndepărtarea din învățămînt a celor necorespunzători.

În funcție de scop, se conturează și *obiectul* (problematica) evaluării personalului didactic, care poate fi mai larg (activitatea globală a profesorului) sau mai restrîns (o anumită latură a activității sale).

Pentru a nu fi unilaterală (deci incompletă sau eronată), evaluarea personalului didactic de către inspectori va fi corelată cu evaluările făcute de directori, profesori și elevi.

În orice caz, pentru ca personalul didactic supus evaluării să sprijine această activitate, inspectorul școlar va colabora cu acesta la definirea scopului și obiectivelor evaluării (subliniind că preocuparea de bază o constituie calitatea activității instructiv-educative), precum și la punerea la punct a instrumentelor și procedeelor de evaluare.

Practica demonstrează că evaluările concepute și aplicate în grabă, fără consultarea și avizarea profesorilor, a condus la concluzii eronate, produc tensiuni și nemulțumiri în rîndul personalului didactic.

Pentru a evita asemenea situații, J. A. Green [1] consideră că orice program de evaluare a personalului didactic trebuie să țină seamă de următoarele *principii :*

a) Să fie elaborat în colaborare cu cadrul didactic inspectat.

b) Să aibă în vedere toate aspectele activității cadrului didactic, dar să se focalizeze pe cel mai important dintre acestea — activitatea instructiv-educativă desfășurată în clasă.

c) Evaluarea să se bazeze pe o evidență adecvată a rezultatelor profesorului. În acest scop, profesorul să fie inspectat de mai multe ori pe parcursul anului școlar, la fiecare din clasele sale, de mai mulți evaluatori (inspectori, directori etc.), să se țină evidența observațiilor diferiților evaluatori de-a lungul timpului și să se coreleze informațiile privind activitatea profesorului la clasă cu cele referitoare la activitatea lui în afara clasei și extrașcolară.

d) Evaluările formale să fie elaborate prin cooperare cu cel evaluat și să aibă un dublu scop : de control și îndrumare, de determinare a nivelului calității activității instructiv-educative și de stimulare per-

[1] *Op. cit.*, p. 14.

manentă a interesului și preocupării pentru perfecționare. Acest scop poate fi atins numai dacă autorii (evaluator și evaluat) realizează evaluări independente pe care apoi le discută deschis, analitic, multilateral, în profunzime, pentru a ajunge la consens în sprijinul performanței reale, actuale și de perspectivă.

e) Evaluările trebuie înregistrate și ținute confidențial. Ele trebuie cunoscute de profesor, dar nu este indicat să le cunoască și ceilalți decît dacă în colectivul didactic s-a convenit în acest sens.

f) Programul de evaluare trebuie integrat într-un plan de perfecționare a activității instructiv-educative.

g) Toți trebuie să fie evaluați și toți trebuie să fie evaluatori, existînd o reciprocitate și o mobilitate a rolurilor de evaluator și evaluat.

În tabelul alăturat, J. A. Green (1976, p. 362) sintetizează formele, modurile de abordare și instrumentele de evaluare a profesorului.

Forme	Instrumente
1. Caracteristicile intelectuale	— Performanțele școlare — Teste de inteligență — Teste de performanță cognitivă — Teste de personalitate.
2. Calități profesional-didactice	— Liste de control — Scale de ordonare ierarhică — Chestionare — Observații
3. Performanța profesorului	— Observații — Liste de control — Scale de ordonare ierarhică — Matrici interacționale privind participarea elevilor la lecție.
4. Performanța elevilor	— Baterii de teste de performanță — Studii longitudinale — Chestionare pentru părinți și elevi
5. Climatul social	— Observații — Tehnici sociometrice
6. Mediul fizic	— Observații — Criterii evaluative minimale și maximale.
7. Metode și medii instrucționale	— Liste de control — Observații

Evaluarea caracteristicilor intelectuale ale profesorului se bazează pe măsurarea cunoștințelor, priceperilor, atitudinilor și abilităților lui profesionale cu ajutorul unor teste adecvate; evaluarea calităților pro-

fesional-didactice — pe măsurarea calităților personale, sociale emoționale și morale asociate procesului de predare ; evaluarea performanței — pe observarea comportamentului și procedeelor instructiv-educative folosite în sala de clasă ; evaluarea elevilor — pe măsurarea schimbărilor produse în dezvoltarea lor.

În literatura de specialitate se vorbește de două tipuri de evaluare a cadrului didactic : o evaluare *formativă* și una *normativă*. Prima prezintă interes pentru progresul obținut de profesor, în timp ce a doua are mai ales rol de selecție și de promovare.

În cadrul evaluării formative, se urmărește în ce măsură cadrul didactic a creat elevilor condiții propice învățării (dacă are pregătirea psihopedagogică necesară și o folosește în mod corespunzător, dacă formulează obiective în concordanță cu scopurile generale ale educației, dacă asigură conținutul științific și orientarea politico-ideologică adecvată a lecțiilor, dacă elevii sînt antrenați în procesul propriei lor formări și pregătiți pentru autoeducație etc.).

Evaluarea normativă, pentru a nu conduce la aprecieri eronate sau simpliste, trebuie să țină seamă de condițiile în care-și desfășoară activitatea profesorul evaluat (număr de elevi, vîrsta lor, mediul social-familial al acestora, tipul de școală, baza didactico-materială de care dispune etc.) și să facă o distincție multidimensională în apreciere, fără a-i încadra în mod mecanic pe profesori în categoriile : bun = rău ; eficace—ineficace ; bun—mediu—slab etc.

Numeroase discuții se poartă în legătură cu *frecvența evaluărilor* personalului didactic. Din studiile făcute în mai multe țări, de unele organisme specializate, rezultă că evaluarea anuală este mai frecventă decît cea bianuală. De două ori pe an sînt evaluate îndeosebi cadrele didactice aflate în primii doi ani de activitate și cele care nu au un angajament permanent (la noi, cazul suplinitorilor, care sînt încadrați pe an școlar).

După opinia noastră, pentru a-și atinge scopul și a determina schimbări pozitive în activitatea personalului didactic, fără a-l suprasolicita, evaluarea este bine să se facă la nivelul școlii, de către directori, directori adjuncți, șefi de catedră sau responsabili de comisii metodice, trimestrial, iar de către inspectori inclusiv metodiștii anual sau cel mult la doi ani. Evaluările trimestriale sînt o condiție indispensabilă pentru elaborarea unor aprecieri anuale realiste (obligație prevăzută de lege pentru toate categoriile de personal muncitor).

Cele realizate de inspectori vor ține seamă de faptul că unele cadre didactice au fost inspectate pentru definitivarea în învățămînt sau pentru obținerea gradelor didactice II și I, au participat la cursuri de perfecționare, au obținut rezultate bune cu elevii în cadrul diferitelor examene și concursuri, au o activitate metodico-științifică cunoscută și apreciată etc.

2.2. *Metode și tehnici.* În teoria și practica evaluării activității profesorului există o paletă largă de metode și tehnici, cele mai frecvent utilizate fiind : observarea nemijlocită (directă) a activității profesorului și a comportamentului elevilor ; convorbirea (interviul) ; studierea documentelor (planuri de lecții sau proiecte didactice, planificări, planuri de studiu individual, articole, studii comunicări, referate și alte materiale elaborate de profesor în scopuri didactice) ; chestionarul ; sonda-

jul de opinie; analiza testelor aplicate elevilor și a notelor (mediilor) obținute la examene ori la sfîrșitul trimestrului sau anului școlar.

Pentru ca evaluarea să fie cît mai corectă, se recomandă utilizarea combinată a metodelor și tehnicilor de evaluare — care se aleg în funcție de obiectivele urmărite de evaluator.

J. A. Green, în lucrarea citată, precizează că tehnicile de evaluare sînt precedate de analiza profesiunii didactice. Dacă se iau în considerare obligațiile și responsabilitățile profesorilor, de exemplu, evaluatorul trebuie să aprecieze :

1. *Conducerea activității și proceselor din sala de clasă*
2. *Conduita și caracterul*
3. *Conținutul activității*
4. *Pregătirea zilnică*
5. *Cunoașterea conținutului disciplinei predate*
6. *Relațiile profesor—elevi*
7. *Activitatea în afara clasei și a școlii*
8. *Eficiența activității școlare și extrașcolare*
9. *Tehnici de instruire*
10. *Evaluarea elevilor.*

Alt exemplu de scală de evaluare (University of Idaho Student Teacher Rating Scale) se bazează pe analiza caracteristicilor profesorilor și a responsabilităților specifice activității de predare, solicitînd evaluatorului să aprecieze fiecare caracteristică din punct de vedere al intensității apartenenței de la nivelul excelent pînă la sărac (redus). Scala include calități importante din patru domenii :

1) Calități personale :
2) Calități sociale și profesionale :
3) Conducereea activității și proceselor din sala de clasă :
4) Tehnici de predare.

Calități	E	B	M	P	R*
I. *Calități personale*					
1. Ținuta generală și vestimentară					
2. Sănătate și entuziasm					
3. Echilibru					
4. Simțul umorului					
5. Vocea					
6. Atitudinea față de muncă					
7. Gradul de independență					
8. Inițiativă și încredere în sine					
9. Spirit conducător					
II. *Calități profesionale și sociale*					
1. Adaptabilitate socială					
2. Cooperare și loialitate					

Calităţi	E	B	M	P	R*
3. Entuziasm					
4. Interes şi atitudine profesională					
5. Baza şcolară relevantă pentru predare					
6. Utilizarea limbii					
7. Interes faţă de activităţile şcolare					
8. Dacă este interesant şi interesat					
9. Dacă acceptă responsabilitatea					
III. *Conducerea proceselor şi activităţilor în sala de clasă*					
1. Controlul clasei					
2. Interes faţă de copii					
3. Atenţie acordată clasei şi echipării sale					
IV. *Tehnica predării*					
1. Planuri de lecţie şi pregătirea zilnică					
2. Abilitatea de a genera şi menţine interesul elevilor					
3. Utilizează procedee variate					
4. Priceperea de a conduce discuţiile în sala de clasă					
5. Atenţie faţă de cerinţele individuale					
6. Bună utilizare a chestionării					
7. Pricepere în conducerea perioadelor de studiu					
8. Tact pedagogic					
9. Utilizarea judicioasă a timpului					
10. Dezvoltarea şi progresul personal şi în ceea ce priveşte tehnica de predare					

* E—excelent ; B—Bun ; M—mediu ; P—potrivit ; R—redus.

În literatura de specialitate, alături de alte scale utilizate pentru evaluarea activităţii profesorului, este citată şi schema Stanford-ERENS pusă la punct de Universitatea din Stanford şi îmbunătăţită de G. Mialaret în 1971.

		Imposibil de cotat	Nul	F. inferior	Inferior	Slab	De mijloc	Bun	Superior	Remarcabil	Excepţional
Obiective : 1. Expunerea obiectivelor	Profesorul anunţă clar ce va face (prezintă scopurile şi obiectivele cursului).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Precizia obiectivelor	Scopurile pe care profesorul le prezintă nu sînt nici prea simple, nici prea dificile pentru (studenţi, elevi).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

		Imposibil de cotat	Nul	F. inferior	Inferior	Slab	De mijloc	Bun	Superior	Remarcabil	Excepțional
Pregătire : 3. Înlănțuirea cursului	Legăturile dintre diferitele părți ale cursului (lecției) sînt clare și logice. Planul cursului permite studentului să învețe bine.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Alegerea conținutului	Conținutul cursului este bine adoptat scopurilor anunțate de profesor și nivelului studenților	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Alegerea mijloacelor *Realizare :*	Profesorul folosește metode, materiale și mijloace de învățămînt bine adaptate conținutului cursului său.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Începutul cursului	Profesorul captează rapid atenția studenților care încep ei înșiși lucrul.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Claritatea cursului	Cursul este clar și ușor de înțeles ; profesorul prezintă mai multe puncte de vedere dacă e nevoie ; își alege bine exemplele.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Ritmul cursului	Înainte de a trece la o nouă parte, profesorul se asigură că totul a fost bine înțeles ; știe să-și facă cursul, să-l pregătească în ritmul clasei sale ; nu-și pierde din vedere studenții.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Participarea și atenția studenților	Clasa este atentă ; studenții participă activ la curs.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Sfîrșitul cursului	Profesorul își sfîrșește cursul cînd constată că studenții au atins ceea ce el dorea ; rezumă ceea ce a fost spus în timpul cursului.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Relațiile profesorului cu studenții	Relațiile dintre profesor și studenți sînt armonioase.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Control : 12. Varietatea mijloacelor de control	Profesorul folosește mai multe modalități de a controla ceea ce au învățat studenții. În această apreciere ține cont de toate scopurile pe care și le-a fixat.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Folosirea rezultatelor controlului	Pentru a ameliora randamentul, profesorul și studenții analizează cu grijă rezultatele acestor aprecieri.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY LIBRARY

Toate aceste scale sînt rezultatul criteriilor care se stabilesc și pe baza cărora se realizează evaluarea activității profesorilor.

Mitzel, de pildă, propune următoarele *criterii* de evaluare :

— studiul caracteristicilor cadrelor didactice care permite să se prevadă cum se va achita acesta de obligațiile sale ;

— studiul descriptiv al procesului de învățămînt în vederea reperării anumitor compartimente sau anumitor tipuri de interacțiuni cadru didactic-elev care ar fi în relație cu învățătura ;

— studiul produselor învățămîntului, adică aprecierea rezultatelor obținute de elevi.

Educational Research Service Incorporated, grupează procedeele de evaluare după două criterii :

— trăsăturile de comportament și cerințele de randament cu care profesorul este comparat ;

— obiectivele personale după care profesorul va fi evaluat și pe care acesta și le propune.

Într-un studiu realizat la noi în 1981 la cererea Ministerului Educației și Învățămîntului se propun cinci grupe de criterii ca bază de evaluare a activității personalului didactic, fiecare intervenind cu ponderi diferite în acest proces, așa cum rezultă din tabelul alăturat.

CRITERII	Ponderea în totalul punctajului acordat personalului didactic din învățămîntul		
	primar	gimnazial	liceal
I. Rezultatele obținute de elevi	21,3	32,7	30,5
II. Modul de lucru cu elevii	38,3	32,7	30,5
III. Integrarea în colectivul didactic al unității	17,0	14,6	13,5
IV. Cooperarea cu ceilalți factori educativi	14,9	12,7	12,0
V. Rezultatele obținute în perfecționarea profesională și politico-ideologică, în cercetarea științifică	8,5	7,3	13,5
	100%	100%	100%

Acordarea calificativului se face după schema următoare :

	SATISFĂCĂTOR		FOARTE BUN
0 SLAB 50	50	62,5 BUN 75	87,5 100%

Fiecare indicator specificat în tabel cuprinde un număr variabil de criterii care se aplică diferențiat în funcție de ciclul de învățămînt. Grupurile de criterii specificate în tabel au fost validate experimental, stabilindu-se ponderi procentuale determinate și diferențiate pe categorii de personal didactic (din învățămîntul primar, gimnazial și liceal). De exemplu, pentru profesorii din învățămîntul liceal criteriile referitoare la „rezultatele obținute de elevi" au o pondere de 30,5%, în timp ce criteriile privind „integrarea în colectivul didactic" intervin cu o pondere de numai 13,5%. Aceleași criterii au ponderi diferite la cadrele didactice care lucrează în învățămîntul primar sau gimnazial din rațiuni lesne de înțeles ; este de presupus, bunoară, că pentru „rezultatele obținute de elevi" învățătorul are posibilități mai mari decît un profesor de gimnaziu sau liceu pentru a ajunge la creșterea procentelor de promovare (număr de ore, activități comune cu elevii etc.), așadar — la posibilități (ocazii) mai mari corespund, firesc, ponderi cantitative mai mici. În felul acesta s-a urmărit să se stabilească raporturi între ponderile cantitative atribuite fiecărui grup de criterii și importanța pedagogică a activităților încadrate într-un criteriu.

În funcție de ponderile procentuale ale fiecărui grup de criterii au fost elaborate *scale diferențiate* de evaluare a activităților concrete desfășurate de cadrele didactice în școală. Așa se va explica de ce unei scale sau alteia i se vor asocia numere diferite de puncte. Prezentăm în continuare criteriile propuse în studiul menționat și numărul de puncte atribuit fiecăruia din ele.

I. REZULTATELE OBȚINUTE DE ELEVI

1. *Situația școlară*

Se apreciază nivelul mediu de pregătire al elevilor din clasele la care predă profesorul respectiv, nivel exprimat de media generală obținută, de media obținută la admiterea în clasa a IX-a sau a XI-a, precum și de media obținută la eventualele probe de control aplicate de conducerea școlii, de inspectoratul școlar județean sau de organele de control ale M.E.I.

Se apreciază situația școlară din punctul de vedere al promovării reale a tuturor elevilor ; dacă probele de control aplicate infirmă „promovarea" formală a elevilor sau reflectă un nivel real mult mai scăzut decît cel exprimat de media generală din catalog, aprecierea se va face în funcție de rezultatele obținute la aceste probe ; această situație va afecta și calificativul primit de profesor la criteriul „aprecierea și notarea sistematică și obiectivă".

Punctajul acordat are o scală mai largă, cuprinsă între 0 și 40 puncte :

FOARTE BUN (36—40 puncte) — media generală este mai mare de 8,50 în învățămîntul primar și mai mare de 8 în învățămîntul gimnazial și liceal, însoțită de promovarea tuturor elevilor (se poate accepta ca ponderea mediilor sub 5 să fie mai mică de 10% din

efectivul claselor. În cazul în care se depășește această pondere, se acordă calificativul „bun").

BUN (26—35 puncte) — media generală este cuprinsă între 7,50—8,50 în învățămîntul primar și între 7—8 în învățămîntul gimnazial și în cel liceal, însoțită de promovarea tuturor elevilor (dacă ponderea celor cu situația de nepromovare e mai mare de 10% se acordă calificativul „satisfăcător").

SATISFĂCĂTOR (20—25 puncte) — media generală este cuprinsă între 6—7,50 în învățămîntul primar și între 6—7 în cel gimnazial și liceal (dacă ponderea celor cu situație de nepromovare depășește 10% se acordă calificativul slab).

SLAB (sub 19 puncte) — media generală sub 6.

2. *Rezultatele obținute la olimpiade și concursuri*

(Criteriul se aplică profesorilor din învățămîntul gimnazial și liceal). Se apreciază atît participarea elevilor, cît mai ales rezultatele obținute de aceștia în cadrul diferitelor faze ale olimpiadelor și concursurilor. Calificativele și punctajele se acordă astfel :

FOARTE BUN (18—20 puncte) — participarea elevilor, importantă sub aspect numeric, se concretizează în rezultate foarte bune, în promovarea unor elevi în faza pe țară

BUN (13—17 puncte) — participarea numeroasă a elevilor este oglindită calitativ în prezența unora dintre aceștia la faza de județ (sau a municipiului București)

SATISFĂCĂTOR (10—12 puncte) — participarea este numeroasă, dar rezultatele obținute se situează la nivelul obținerii unor mențiuni în faza pe școală

SLAB (5—9 puncte) — participarea elevilor este restrînsă, iar rezultatele obținute la faza pe școală sînt slabe

FOARTE SLAB (sub 4 puncte) — participarea și rezultatele obținute sînt foarte slabe

3. *Rezultatele obținute de elevi la cercurile științifice, tehnico-aplicative, cultural-artistice și sportive*

(Criteriul se aplică profesorilor din învățămîntul gimnazial și liceal). Se are în vedere atît participarea elevilor, cît mai ales rezultatele obținute de aceștia în cadrul cercurilor și activităților desfășurate (referate prezentate în cerc, comunicări științifice prezentate în sesiuni ale elevilor sau comune cu profesorii, organizate la nivelul școlii sau în alte nivele, participarea la activitatea societăților științifice, produsele elaborate, participarea și rezultatele obținute la diferitele faze ale concursurilor sportive și ale activităților cultural-artistice organizate în cadrul Daciadei și al Cîntării României).

În ceea ce privește rezultatele obținute în cercurile științifice, se pot utiliza criterii ca adecvarea tematicii la problemele majore ale disciplinelor respective și la interesele și preocupările elevilor, forma de prezentare a comunicărilor, capacitatea de sintetizare, selecție sau valorificare a materialelor informaționale utilizate, caracterul aplicativ al activităților desfășurate, noutatea și originalitatea soluțiilor propuse sau a produselor realizate.

FOARTE BUN (11—12 puncte) — activitatea este oglindită în rezultatele foarte bune obținute de elevii cuprinși în cercul respectiv și la diferitele nivele ale sesiunilor științifice, concursurilor sportive sau cultural-artistice

BUN (8—10 puncte) — se obțin rezultate foarte bune, dar se manifestă unele deficiențe în stabilirea tematicii și în activitatea desfășurată în cercuri

SATISFĂCĂTOR (6—7 puncte) — activitatea desfășurată la cerc nu se concretizează în rezultate bune sau foarte bune, ca urmare a lipsei de inițiativă, a unor carențe în organizare

SLAB (3—5 puncte) — se desfășoară o activitate sporadică, tematica este improvizată, rezultatele elevilor fiind mult sub nivelul posibilităților acestora

FOARTE SLAB (sub 3 puncte) — lipsă de preocupare pentru această activitate

II. MODUL DE LUCRU CU ELEVII

4. *Planificarea și parcurgerea materiei conform obiectivelor cuprinse în programele școlare*

Se au în vedere atît obiectivele generale formulate de programă, cît și obiectivele implicite cuprinse de manualul școlar, obiectivele explicite definite de profesor.

FOARTE BUN (4 puncte) — planificarea corectă în funcție de situația concretă a desfășurării activității în realizarea ritmică și integrală a obiectivelor prevăzute

BUN (3 puncte) — unele mici discordanțe între planificarea și parcurgerea materiei (din cauza activității profesorului)

SATISFĂCĂTOR (2 puncte) — neconcordanța între planificarea și parcurgerea materiei (din cauza activității profesorului), fie sub aspectul ritmicității, fie sub cel al tratamentului educativ inegal (lucrîndu-se în special cu elevii buni)

SLAB (1 punct) — obiectivele pedagogice ale programei nu sînt realizate în totalitate din cauza defectuoasei activități desfășurate de profesori, neparcurgîndu-se integral materia

5. *Asigurarea conținutului științific, politico-ideologic al activității cu elevii*

FOARTE BUN (4 puncte)	— manifestă preocupare permanentă și inițiativă pentru formarea la elevi a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor conform obiectivelor formative prevăzute în documentele de partid și de stat referitoare la învățămînt
BUN (3 puncte)	— manifestă o preocupare mai puțin sistematică și consecventă
SATISFĂCĂTOR (2 puncte)	— manifestă o anumită inconsecvență și mici greșeli în interpretarea și transmiterea conținutului științific
SLAB (1 punct)	— manifestă greșeli de transmitere a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor față de obiectivele prevăzute

6. *Realizarea caracterului aplicativ al conținutului predat*

FOARTE BUN (4 puncte)	— conținutul predat contribuie la realizarea la nivelul prevăzut, a deprinderilor și priceperilor stabilite în programe, ajută la înțelegerea și rezolvarea unor probleme concrete cu care elevii sînt confruntați în viața socială și profesională, asigură echilibrul necesar dintre teorie și practică, dintre cunoștințe și aplicații
BUN (3 puncte)	— conținutul predat contribuie la realizarea deprinderilor și priceperilor stabilite în programe, ajută la înțelegerea și rezolvarea unor probleme concrete, însă aplicațiile sînt mai puțin numeroase decît cunoștințele teoretice
SATISFĂCĂTOR (2 puncte)	— conținutul predat contribuie la realizarea deprinderilor și priceperilor prevăzute în programe, însă nu este suficient legat de problemele concrete cu care elevii pot fi confruntați în viața socială și profesoinală
SLAB (1 punct)	— conținutul predat nu realizează în mod eficient și la nivelul de performanță stabilit pentru deprinderile și priceperile prevăzute în programe

7. *Organizarea rațională a muncii cu elevii* (în clasă și acasă)

Se are în vedere preocuparea pentru asimilarea gradată a conținutului programei, se urmărește evitarea supraîncărcării, formarea la elevi a deprinderilor de activitate independentă, oferindu-le modalități și tehnici de învățare, prin utilizarea metodelor adecvate situațiilor concrete din clasă, îmbinîndu-se creator metodele tradiționale cu cele moderne în funcție de obiectivele și conținutul disciplinei respective. Se apreciază, de asemenea, activitatea diferențiată cu elevii, în funcție de capacitățile lor intelectuale (organizarea meditațiilor, a consultațiilor).

FOARTE BUN (7—8 puncte)	— utilizează cele mai adecvate metode, în funcție de obiectivele propuse, conținutul lecției și nivelul de pregătire a clasei sau al diferitelor grupe de elevi, evitînd supraîncărcarea
BUN (5—6 puncte)	— de cele mai multe ori utilizează metodele corespunzătoare, dar sînt și situații în care ele nu concordă cu obiectivele, cu conținutul sau pregătirea elevilor, ceea ce determină ușoare fenomene de supraîncărcare
SATISFĂCĂTOR (3—4 puncte)	— în general utilizează metode corespunzătoare, cu unele greșeli în adecvarea lor la conținut și obiective, nu există o preocupare permanentă pentru tratarea diferențiată a elevilor, fapt ce determină apariția mai pronunțată a supraîncărcării
SLAB (1—2 puncte)	— slabă preocupare pentru utilizarea celor mai adecvate metode, pentru tratarea diferențiată a elevilor

8. *Activitatea de orientare școlară și profesională*

La baza formulării cerințelor acestui criteriu, au stat măsurile cuprinse în „Planul de măsuri privind orientarea școlară și profesională a elevilor", elaborat de M.E.I. și publicat în suplimentul „Tribuna Școlii" în 1981.

La *învățămîntul primar* se va aprecia gradul în care activitățile practice și cele de lucru manual sînt astfel orientate încît să asigure, pe de o parte, formarea unor deprinderi practice necesare în diferite profesii, iar pe de altă parte să cultive la elevi dragostea pentru aceste profesii ; de asemenea, se va aprecia și preocuparea pentru includerea în conținutul unor activități, în special de dezvoltarea vorbirii și comunicării, precum și în lecțiile de compunere, a unor teme cu conținut adecvat, în care elevii să fie familiarizați cu diverse profesii și locuri de muncă și prin care să li se cultive sentimente de dragoste față de muncă ; se va aprecia gradul de valorificare, sub raport educativ, a textelor de citire sau lecțiilor la alte discipline, pentru înțelegerea de către elevi a rolului muncii în progresul social, pentru participarea acestora la diferite forme de muncă, mai ales practică.

La *învățămîntul gimnazial și liceal* se vor aprecia activitățile și rezultatele obținute în :

— cunoașterea de către profesor a capacităților intelectuale și fizice ale elevilor, a înclinațiilor și aptitudinilor acestora, precum și a intereselor lor profesionale ; verificarea concordanței sau neconcordanței între performanțele profesionale ale elevilor și posibilitățile reale de a le împlini ; sprijinirea elevilor pentru autocunoaștere și pentru autoaprecierea lor obiectivă ; canalizarea intereselor acestora spre domeniile deficitare în forța de muncă ;

— educarea unei atitudini înaintate, îndeosebi pentru munca fizică ;

— asigurarea informațiilor necesare tuturor elevilor pentru cunoașterea principalelor aspecte ale vieții economice și sociale, pe plan național și, mai ales, local, care determină necesarul forței de muncă ;

cunoașterea specificului unor profesii dintre cele mai răspîndite, în special pe plan local, cunoașterea specificului locurilor de muncă, în care se exercită și a necesităților obiective de exersare a lor ;

— consolidarea dragostei pentru profesia aleasă ; coordonarea influențelor educative în vederea pregătirii forței de muncă necesare tuturor ramurilor economiei naționale ;

— participarea directă a elevilor la diferite forme de muncă, în vederea formării unor deprinderi generale de muncă, necesare în orice profesie ;

— colaborarea cu ceilalți factori educativi (părinții, organizațiile de tineret, întreprinderile, foștii elevi ai școlii ș.a.), în vederea realizării unor acțiuni de orientare școlară și profesională.

Întrucît în activitatea de orientare școlară și profesională, în vederea evitării riscului subiectivismului și al erorilor de apreciere (rezultate dintr-o cunoaștere unilaterală), se consideră necesar ca recomandarea finală să fie făcută de întregul colectiv de profesori ai clasei, nu numai de diriginte, acest criteriu de evaluare se referă în primul rînd la activitatea desfășurată ca diriginte dar, în cazul în care un profesor nu are și funcția de diriginte, se va evalua activitatea acestuia desfășurată ca membru al colectivului de profesori al clasei, contribuția lui la orientarea școlară și profesională a elevilor.

FOARTE BUN (18—20 puncte)	— desfășoară o activitate sistematică în domeniul orientării școlare și profesionale (prin conținutul disciplinei predate, prin asigurarea informațiilor necesare elevilor cu privire la specificul diferitelor profesiuni, preocuparea pentru cunoașterea aptitudinilor, capacităților și aspirațiilor elevilor, influențarea și cultivarea intereselor acestora pentru profesiunile prioritare în perspectiva dezvoltării economice a zonei, colaborarea cu părinții) și obține rezultate foarte bune (îndeplinirea planului de școlarizare, realizarea concordanței dintre opțiunile formulate și planul de școlarizare sau cu necesarul de forță de muncă) la nivelul învățămîntului gimnazial sau liceal
BUN (13—17 puncte)	— desfășoară o activitate corespunzătoare (fără a manifesta inițiativă) și obține rezultate bune în acest domeniu
SATISFĂCĂTOR (10—12 puncte)	— nu-și desfășoară în mod sistematic activitatea de orientare școlară și profesională și obține rezultate satisfăcătoare în îndeplinirea planului de școlarizare, în realizarea concordanței dintre opțiunile elevilor și necesarul de forță de muncă
SLAB (5—9 puncte)	— desfășoară sporadic activitatea de orientare școlară și profesională fără a obține rezultate corespunzătoare
FOARTE SLAB (sub 5 puncte)	— nu se preocupă de activitatea de orientare școlară și profesională

9. *Atitudinea față de elevi*

Se au în vedere : modelul de conduită pe care-l oferă elevilor, stilul de conducere a clasei, modul de formulare a aprecierilor pozitive și negative, spiritul de dreptate manifestat în viața clasei, modul de reacție la manifestările elevilor, interesul pentru cunoașterea, înțelegerea și rezolvarea problemelor specifice vîrstei și activității lor, comportamentul emoțional în raport cu elevii (înțelegător, stimulativ, plăcut, nearogant), modul de adresare față de elevi, stabilitatea afectivă în relațiile cu elevii, modul de formulare a răspunsurilor la cererile elevilor, preocuparea pentru crearea și menținerea unui climat socioafectiv pozitiv al grupului de elevi.

FOARTE BUN (7—8 puncte) — manifestă o atitudine corespunzătoare în relațiile cu elevii, sub toate aspectele și în toate împrejurările

BUN (5—6 puncte) — manifestă uneori inconsecvență în comportamentul față de elevi

SATISFĂCĂTOR (3—4 puncte) — înregistrează uneori mici abateri în relațiile cu elevii (nervozitate, inconsecvență în aprecierea aceleiași situații, dar în cazuri diferite, decizii pripite, excese de autoritate ș.a.)

SLAB (1—2 puncte) — nu are o atitudine corespunzătoare față de elevi, reacționează inadecvat în diferite împrejurări, nu se preocupă de problemele elevilor ș.a.

FOARTE SLAB (0 puncte) — are abateri grave de la normele de conduită morală

10. *Realizarea și folosirea mijloacelor de învățămînt adecvate obiectivelor*

Se apreciază atît preocuparea pentru completarea fondului cu mijloace create, adaptate sau perfecționate cu ajutorul elevilor, cît și utilizarea adecvată a acestor mijloace în raport cu situațiile reale de instruire.

FOARTE BUN (11—12 puncte) — contribuie la îmbogățirea mijloacelor material-didactice și realizează concordanța dintre obiective, metode și mijloace

BUN (8—10 puncte) — contribuie la completarea fondului de mijloace, dar uneori le folosește inadecvat (față de obiective sau față de nivelul clasei)

SATISFĂCĂTOR (6—7 puncte) — manifestă o preocupare redusă pentru realizarea și/sau folosirea adecvată a mijloacelor de învățămînt

SLAB (sub 6 puncte) — nu manifestă preocupare pentru realizarea de noi mijloace și/sau folosirea adecvată a mijloacelor de învățămînt

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

11. *Aprecierea și notarea sistematică și obiectivă*

Se au în vedere următoarele aspecte : ritmicitatea notării, obiectivitatea profesorului în notare (neinfluențarea acestuia de către alți factori), concordanța dintre nivelul real de pregătire al elevilor și notele acordate, stabilirea și respectarea unor cerințe unitare de către toți membrii colectivului de catedră, respectarea sistemului unitar de apreciere a tuturor elevilor, utilizarea unei diversități de procedee de apreciere (verificarea orală, probe de progres, lucrări de control ș.a.), explicarea criteriilor de acordare a notelor în vederea formării la elevi a deprinderilor de autoevaluare.

FOARTE BUN (11—12 puncte)	— realizează sistemic toate aspectele cuprinse în criteriu
BUN (8—10 puncte)	— manifestă unele inconsecvențe în realizarea tuturor aspectelor cuprinse în criteriu (în ritmicitate, în utilizarea diverselor procedee, în formarea la elevi a deprinderilor de autoevaluare)
SATISFĂCĂTOR (6—7 puncte)	— nu realizează sistematic unele aspecte cuprinse în criteriu sau manifestă unele erori în notare și apreciere
SLAB (3—5 puncte)	— nu realizează unele aspecte cuprinse în criteriu și manifestă unele erori în notarea și aprecierea
FOARTE SLAB (sub 3 puncte)	— manifestă abateri grave în aprecierea și notarea elevilor

III. INTEGRAREA ÎN COLECTIVUL DIDACTIC AL UNITĂȚII. COMPORTAREA ÎN SOCIETATE

12. *Comportarea în cadrul colectivului de muncă în familie și în societate*

Se au în vedere : disciplina în muncă (prezență, punctualitate ș.a.), contribuția profesorului la crearea și menținerea unui climat corespunzător de muncă și colaborare între membrii colectivului didactic, conduita sa moral-cetățenească în școală și în afara școlii.

FOARTE BUN (14—16 puncte)	— are o comportare corespunzătoare normelor morale și etice atît în școală cît și în afara ei, se preocupă de crearea și păstrarea unui climat adecvat în colectivul didactic
BUN (11—13 puncte)	— are o comportare corespunzătoare, dar manifestă unele mici abateri de la disciplina în muncă (unele întîrzieri sau absențe nemotivate)
SATISFĂCĂTOR (8—10 puncte)	— are în general o comportare corespunzătoare, dar manifestă și unele abateri de la disciplina în muncă (întîrzieri repetate și absențe nemotivate) sau în conduita sa moral-cetățenească

SLAB (4—7 puncte)	— manifestă indisciplină în muncă (dese întîrzieri și absențe nemotivate), influențează negativ climatul din cadrul colectivului didactic, înregistrează abateri de la normele de conduită
FOARTE SLAB (sub 4 puncte)	— manifestă abateri grave de la normele de conduită în școală, familie și societate

13. *Gradul de corectitudine, operativitate și inițiativă în realizarea sarcinilor profesionale și obștești*

Aprecierile se vor referi la: îndeplinirea sarcinilor profesionale în activitatea la clasă, participarea la activitățile în cadrul colectivului de catedră, comisiei diriginților, comisiei pentru organizarea instruirii practice a elevilor și/sau al comisiei de orientare școlară și profesională, participarea la desfășurarea activității obștești.

FOARTE BUN (14—16 puncte)	— realizează sarcinile profesionale, participă și manifestă inițiativă în activitățile desfășurate în cadrul comisiilor din care face parte, manifestă conștiinciozitate și promptitudine în primirea și realizarea sarcinilor obștești
BUN (11—13 puncte)	— realizează corect sarcinile primite, dar nu manifestă permanent promptitudine și inițiativă în realizarea sarcinilor obștești
SATISFĂCĂTOR (8—10 puncte)	— realizează sarcinile profesionale în activitatea la clasă, dar manifestă o mai mică angajare în activitățile desfășurate în cadrul diferitelor comisii, precum și în primirea și realizarea sarcinilor obștești
SLAB (sub 8 puncte)	— lipsă de operativitate și/sau corectitudine în primirea și realizarea sarcinilor

IV. COOPERAREA CU CEILALȚI FACTORI EDUCATIVI

14. *Îndrumarea activității organizațiilor de tineret, pionieri sau șoimi ai patriei*

Se apreciază modul în care sprijină acțiunile întreprinse de organizațiile de copii și tineret, urmărind corelarea activităților instructiv-educative cu cele ale acestor organizații.

FOARTE BUN (7—8 puncte)	— realizează sistemic sarcinile care îi revin din Programul unitar al activităților politico-educative al unității școlare, manifestînd inițiativă și operativitate
BUN (5—6 puncte)	— realizează corect sarcinile ce-i revin, dar nu manifestă totdeauna inițiativă și operativitate

SLAB (sub 3 puncte) — desfășoară o activitate sub nivelul cerințelor Programului unitar sau al solicitărilor intervenite (refuzînd unele sarcini sau manifestînd formalism)

15. *Cooperarea cu părinții*

Se apreciază activitatea desfășurată în cadrul lectoratelor, ședințelor și consultațiilor individuale cu părinții, realizarea unui dialog permanent cu aceștia. O atenție deosebită se va acorda aprecierii activității de O.S.P. desfășurate cu părinții (teme legate de O.S.P., prezentarea și discutarea situației opțiunilor școlare și profesionale, organizarea unor dezbateri comune cu elevii și părinții acestora ș.a.).

Se apreciază modul în care profesorii (în special învățătorii și dirigînții) colaborează cu părinții în rezolvarea unor probleme deosebite ale elevilor (corespondență, vizite la domiciliu ș.a.).

FOARTE BUN (7—8 puncte) — planifică și desfășoară sistematic acțiunile de cooperare cu părinții, obține rezultate foarte bune în realizarea în comun a unor acțiuni educative, în soluționarea unor situații deosebite, în pregătirea psihopedagogică a părinților

BUN (5—6 puncte) — cooperează bine cu părinții, dar manifestă unele lipsuri în desfășurarea sistematică a activității, în rezolvarea unor situații intervenite, în activitatea O.S.P

SATISFĂCĂTOR (3—4 puncte) — cooperarea cu părinții este marcată de un caracter sporadic, de carențe în realizarea acțiunilor educative, de rezultate cu eficiență redusă

SLAB (sub 3 puncte) — desfășoară o activitate sub nivelul cerințelor, lăsînd nerezolvate unele probleme sau rezolvîndu-le formal; colaborarea cu părinții se reduce la ședințele cu aceștia, organizate și desfășurate în mod formal

16. *Urmărirea evoluției absolvenților* (în producție sau în ciclurile următoare)

Se apreciază modul în care profesorul, în primul rînd în calitate de diriginte, își urmărește foștii elevi, cuprinși fie în producție, fie în ciclurile următoare de învățămînt. În cazul în care profesorul a cărui activitate este evaluată nu a fost diriginte la o clasă de elevi, acum absolvenți, sau este nou venit în unitatea de învățămînt se apreciază modul în care acesta participă la acțiunile organizate de școală în vederea urmăririi evoluției absolvenților. Se apreciază modul în care profesorul ține legătura cu întreprinderile în care lucrează foștii săi elevi, se preocupă de probleme specifice integrării, sesizează unele neconcordanțe dintre pregătirea din școală și cerințele producției în vederea remedierii lor, folosind în acest scop diferite modalități (convorbiri, chestionare, fișe de urmărire, observații ș.a.). De asemenea, după caz, se apreciază modul în care profesorul urmărește elevii absolvenți în ciclurile următoare

(gimnaziu, treapta I, școala profesională, treapta a II-a, învățământul superior), sesizînd eventualele carențe manifestate în activitatea lor. În acest mod, personalul didactic realizează un feed-back al propriei activități.

FOARTE BUN (11—12 puncte) — urmărește sistematic foștii elevi, cel puțin în perioada efectuării stagiului de practicant sau al anului școlar următor absolvirii

BUN (8—10 puncte) — urmărește sistematic foștii elevi, dar manifestă uneori carențe în cuprinderea tuturor elevilor sau în continuitate

SATISFĂCĂTOR (6—7 puncte) — urmărește foștii elevi fără însă a-i cuprinde pe toți și fără continuitate

SLAB (3—5 puncte) — manifestă preocupări sporadice în urmărirea unor absolvenți

FOARTE SLAB (sub 3 puncte) — nu se preocupă de urmărirea foștilor săi elevi.

V. REZULTATELE OBȚINUTE ÎN PERFECȚIONAREA PROFESIONALA ȘI POLITICO-IDEOLOGICĂ, ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICA

17. *Rezultatele obținute în cadrul sistemului de perfecționare profesională*

Se apreciază participarea și rezultatele obținute de cadrul didactic în activitatea de perfecționare desfășurată în anul respectiv (definitivat, grade didactice, doctorat, forme de perfecționare organizate periodic, cursuri de perfecționare, activități metodico-științifice, consfătuiri anuale, instruiri periodice).

FOARTE BUNE (7—8 puncte) — obține rezultate foarte bune în această activitate (media peste 8,50 la examnele de definitivat, de grad sau din cadrul doctoraturii, sau după caz, rezultate foarte bune la celelalte forme de perfecționare la care participă în anul școlar respectiv, la nivelul unității școlare, al localității, al județului sau la nivel central)

BUN (5—6 puncte) — obține rezultate bune (media între 7—8,50 la examenele de definitivat, între 8—8,50 la cele pentru gradul II sau din cadrul doctoraturii, admiterea lucrării fără obținerea gradului I, sau rezultate bune la celelalte forme de perfecționare)

SATISFĂCĂTOR (3—4 puncte) — rezultatele obținute se rezumă numai la participarea la cursurile intensive de pregătire a personalului didactic, fără a obține gradul didactic respectiv sau definitivatul ; rezultate satisfăcătoare obținute la alte forme de perfecționare

BCU IAȘI / CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

SLAB (sub 3 puncte) — neparticiparea sau participarea cu rezultate slabe la activitatea de perfecționare

18. *Rezultatele obținute în activitatea de cercetare științifică, de inovație didactică* (pentru învățămîntul liceal)

Se apreciază participarea la activitatea de cercetare în cadrul unităților de cercetare, societăților științifice ale personalului didactic, cercurilor metodico-științifice, precum și în colectivele constituite pe plan local pentru soluționarea unor probleme privind dezvoltarea economico-socială a județelor, precum și a unor probleme tehnice ale unităților economice din industrie, agricultură, construcții și alte ramuri ale economiei din localitățile respective. Se apreciază modul în care profesorul în activitatea sa practică creează și aplică noi metode, mijloace și procedee didactice.

FOARTE BUN (14—16 puncte) — desfășoară o activitate sistematică de cercetare științifică, de inovație didactică, antrenînd și elevii, obține rezultate foarte bune (contribuții la realizarea unor teme de cercetare, la activitatea desfășurată în cadrul societăților, științifice, a cercurilor metodico-științifice, publicare de lucrări, studii și articole)

BUN (9—13 puncte) — desfășoară o activitate sistematică, dar manifestă unele nerealizări în antrenarea elevilor și/sau în obținerea unor rezultate corespunzătoare condițiilor create

SATISFĂCĂTOR (8—10 puncte) — desfășoară o activitate corespunzătoare, fără însă a manifesta inițiativă și fără rezultate importante atît în ceea ce privește propriile rezultate, cît și în antrenarea și formarea elevilor

SLAB (4—7 puncte) — activitatea de cercetarea științifică desfășurată este sub nivelul cerințelor, avînd un caracter nesistematic, iar rezultatele fiind lipsite de importanță

FOARTE SLAB (sub 4 puncte) — activitatea desfășurată are mai mult un caracter formal, întîmplător

19. *Rezultatele obținute în cadrul învățămîntului politico-ideologic*

Se apreciază activitatea desfășurată în cadrul diferitelor forme de învățămînt politico-ideologic, precum și sprijinirea acțiunilor politico-ideologice ale organizațiilor de copii și tineret.

FOARTE BUN (7—8 puncte) — frecventează cu regularitate cursul respectiv, avînd contribuții importante la dezbateri, precum și la organizarea și îndrumarea unor acțiuni cu caracter politico-ideologic desfășurate cu elevii sau în activitatea depusă în calitate de lector sau propagandist

BUN (5—6 puncte)	— frecventează cu regularitate cursul, fără a avea însă o participare activă pe toată durata desfășurării acestuia
SATISFĂCĂTOR (3—4 puncte)	— frecventează cursurile cu unele absențe nemotivate și/sau fără o participare activă la dezbateri
SLAB (sub 3 puncte)	— frecventează și/sau are participare slabă la dezbaterile din cadrul învățămîntului politico-ideologic.

O evaluare corectă trebuie să țină seama și de nivelul resurselor : a) situația în învățămînt a profesorului ; b) pregătirea generală inițială a elevilor ; c) pregătirea inițială a elevilor la materia respectivă ; d) baza materială (spațiu, dotări) *.

a) *Situația în învățămînt a profesorului*

Avînd în vedere faptul că gradul didactic și vechimea în învățămînt trebuie să reflecte nivelul general de pregătire a profesorului, nivel ce constituie o resursă importantă a desfășurării procesului de învățămînt, se acordă punctaje diferite în funcție de acestea, în modul următor : un punct pentru stagiari, două puncte pentru cei cu definitivat, trei puncte pentru personalul didactic cu gradul II și patru puncte pentru personalul didactic cu gradul I.

b) *Pregătirea generală inițială a elevilor*

Se apreciază cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor (din clasele la care predă profesorul respectiv) la începutul anului școlar, ca o condiție importantă a bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ. Nivelul inițial de pregătire este exprimat atît prin mediile școlare anuale înregistrate la sfîrșitul anului școlar precedent (sau cele înregistrate la admiterea în prima sau a doua treaptă de liceu), cît și prin eventualele probe de control aplicate la începutul anului școlar (recomandate a fi aplicate în prima lună de școală (pentru clasa I se pot utiliza probe de citit și de matematică). În funcție de ciclul școlar, se acordă calificativele și punctajele corespunzătoare astfel :

FOARTE BUN (4 puncte)	— media generală este mai mare de 8,50 în învățămîntul primar și mai mare de 8 în învățămîntul gimnazial și liceal
BUN (3 puncte)	— media generală este cuprinsă între 7,50—8,50 în învățămîntul primar și între 7—8 în învățămîntul gimnazial și liceal
SATISFĂCĂTOR (2 puncte)	— Media generală este cuprinsă între 6—7,50 în învățămîntul primar și între 6—7 în învățămîntul gimnazial și liceal
SLAB (1 punct)	— media generală este sub 6 pentru învățămîntul primar, gimnazial și liceal.

* Importanta acestor criterii în evaluarea globală a unui cadru didactic este incontestabilă : multe cadre didactice invocă, de exemplu, existența unor relații strînse între pregătirea inițială a elevilor și rezultatele școlare obținute la un moment dat. (A se vedea, în secțiunea a II-a, considerațiile legate de *modelul corectiv al instruirii desăvîrșite*). De aceea, considerarea lor în acordarea de calificative implică moduri mai nuanțate de utilizare practică.

c) *Pregătirea inițială a elevilor la materia respectivă*

Se folosește același sistem de notare ca la punctul b, punctajul fiind 1—2 puncte pentru calificativul „slab", 3—4 puncte pentru „satisfăcător", 5—6 puncte pentru „bun" și 7—8 puncte pentru „foarte bine".

d) *Baza materială (spațiu, dotări)*

În situația în care unitatea de învățămînt deține o bază materială (aferentă materiei respective : laborator, cabinet, sală de sport etc.) la nivelul normelor legale aprobate de M.E.I., se acordă 2 puncte (corespunzător calificativului satisfăcător). Dacă baza materială înregistrează dotări suplimentare (provenite din autodotare sau alte surse) se acordă 3—4 puncte. Dacă baza materială este sub normativ se acordă un singur punct.

Deși la prima vedere aceste criterii ne apar oarecum complicate (sub aspectul posibilității de a fi măsurate cu precizie) și greu de manevrat de inspectori și directori în timpul relativ scurt de care dispun pentru activitatea de evaluare a personalului didactic, o analiză atentă a lor, relevă faptul că ele sînt absolut necesare în vederea eliminării aprecierilor arbitrare. Susceptibile de îmbunătățiri, criteriile respective se utilizează cu bune rezultate în special atunci cînd se evaluează activitatea de ansamblu a personalului didactic, cu deosebire pentru definitivarea în învățămînt , obținerea gradelor didactice II și I, promovării în funcție etc *.

2.3. *Formulare de evaluare.* În funcție de criteriile de evaluare adoptate, se utilizează o gamă largă de formulare (fișe) care sintetizează rezultatele aprecierii activității personalului didactic.

Vom prezenta, spre exemplificare, cîteva modele de formulare (fișe) de evaluare, selecționate din literatura de specialitate românească și străină, reamintind că ele nu trebuie preluate tale — quale, ci utilizate ca surse de inspirație sau adaptate în raport de scopul evaluării și particularitățile sistemului nostru de învățămînt.

Pentru că în paragraful anterior am înfățișat pe larg criteriile propuse de cercetătorii români, vom prezenta și fișa de evaluare a personalului didactic experimentată în prezent de M.E.I. (v. pp. 115—117).

Dintre ameliorările posibile am menționa următoarele :

— La grupa de criterii I (Rezultatele obținute de elevi), criteriul 1 (situația școlară), e necesar să se țină seama de nivelul inițial de pregătire al elevilor în momentul cînd au fost preluați de un anumit educator și să se aprecieze progresul înregistrat de ei ca efect al stilului de muncă promovat de educator. În aceste condiții, mediile generale luate în considerare la acordarea calificativului pot fi diminuate cu 1—2 puncte dacă progresul este evident în perioada analizată (perioadă care nu poate fi mai mică de un trimestru pentru a putea sesiza influența educatorului).

* Desigur în operarea cu scalele menționate nici un inspector nu se poate limita la informațiile culese într-un interval scurt de timp ; de aceea este necesar ca el să apeleze și la alte surse de informație, cu deosebire la cele deținute de educatori și, în general, de colectivul școlar.

S-ar putea obiecta că pregătirea inițială a elevilor este luată în calcul la resurse, iar calificativul global se obține prin combinarea calificativului pentru calitate cu cel acordat pentru eficiență care se obține prin raportarea calificativului pentru calitate la resurse, însă în acest caz se estompează aportul educatorului datorită jocului ponderilor cu care intervin criteriile și resursele în calificativul general (global).

— La grupul I s-ar putea introduce un nou criteriu 4 (comportamentul elevilor la lecții sau alte activități instructiv-educative conduse de educator) care să cuprindă în principal ținuta elevilor, ordinea și disciplina, atenția, participarea activă, inițiativa, deprinderea de a-și lua notițe, ca o consecință firească a modului de lucru al educatorului.

— La grupul IV (cooperarea cu ceilalți factori educativi), criteriul 15 (cooperarea cu părinții), se cere inclusă preocuparea educatorului pentru orientarea pedagogică a părinților astfel încît aceștia să-și poată îndruma și controla copiii în pregătirea lecțiilor, a temelor date acasă, asigurîndu-le, totodată condiții adecvate pentru studiu.

— La criteriul 16 (urmărirea absolvenților), să nu se acorde niciun punct educatorilor care nu se preocupă de urmărirea foștilor lor elevi.

La grupul V (Rezultatele obținute în perfecționarea profesională și politico-ideologică, în cercetarea științifică), criteriul 18, să se evidențieze distinct (pentru toate ciclurile de învățămînt) preocuparea educatorilor în domeniul cercetării științifice psihopedagogice, cu accent pe cunoașterea elevilor, tratarea lor diferențiată, perfecționarea strategiilor didactice (îndeosebi a metodelor de predare și învățare eficientă), orientarea școlară și profesională, evaluarea calității și eficienței activității instructiv-educative.

Pe baza prevederilor Legii nr. 12/1971 privind încadrarea și promovarea în muncă a personalului din unitățile socialiste de stat, ale Legii nr. 2/1 iulie 1983 cu privire la principiile de bază ale perfecționării sistemului de retribuire a muncii și de repartiție a veniturilor oamenilor muncii și ale Decretului nr. 335/1983 privind aplicarea formei de retribuire în acord global și a altor forme de retribuire specifice unor ramuri sau activități, ținînd, desigur, seamă de specificul activității personalului didactic din învățămîntul preuniversitar, propunem următoarea fișă de evaluare :

Județul . . . . . Numele și prenumele educatorului .

Unitatea de învățămînt . . . . . .

. . . . . Studii . . . . . .

Anul școlar . . . . . Vechimea în învățămînt . . . . .

Vechimea în unitate . . . . . .

Gradul didactic . . . . . .

Data și forma ultimei perfecționări .

. . . . . .

FIŞA DE EVALUARE

a activităţii personalului didactic

Nr. crt.	Criteriul	CALIFICATIVUL				Observaţii şi recomandări
		F. bine	Bine	Satisf.	Slab	
0	1	2	3	4	5	6
I.	PREGĂTIREA					
1.	● De specialitate					
2.	● Metodică					
3.	● Psihopedagogică					
4.	● Politico-ideologică					
5.	● General culturală					
II.	CALITĂŢI PERSONALE					
6.	● Ţinuta generală şi vestimentară					
7.	● Disciplina în muncă					
8.	● Receptivitate, conştiinciozitate şi perseverenţă în îndeplinirea sarcinilor profesionale şi obşteşti					
9.	● Spiritul organizatoric					
10.	● Iniţiativa					
11.	● Tactul şi optimismul pedagogic					
12.	● Capacitatea de cooperare (cu elevii, cu colegii, cu părinţii, cu organizaţiile de copii şi tineret etc)					
13.	● Prestigiul profesional şi moral					
III.	MODUL DE LUCRU CU ELEVII					
14.	● Planificarea şi parcurgerea materiei cuprinsă în programele şcolare					
15.	● Asigurarea conţinutului ştiinţific şi politico-ideologic al procesului de predare-învăţare					
16.	● Asigurarea caracterului practic-aplicativ al conţinutului obiectelor de învăţământ					
17.	● Realizarea legăturii cu celelalte obiecte de învăţământ					
18.	● Valorificarea educativă a lecţiilor şi celorlalte activităţi didactice					
19.	● Cunoaşterea şi luarea în considerare a particularităţilor de vîrstă şi individuale ale elevilor, a condiţiilor familiale ale acestora					
20.	● Organizarea raţională a muncii cu elevii (diferenţierea şi indi-					

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

0	1	2	3	4	5	6
	vidualizarea procesului de predare-învățare)					
21.	Stimularea inițiativei, dialogului, a gîndirii și activității creatoare a elevilor					
22.	Formarea și dezvoltarea la elevi a motivației pentru muncă și învățătură, pentru profesiile de care societatea are mai multă nevoie					
23.	Dezvoltarea la elevi a spiritului de echipă și întrajutorare, a capacității de adaptare la schimbări, de integrare profesională și socială					
24.	Asigurarea materialelor didactice necesare în procesul instructiv-educativ și a manualelor școlare prin recuperarea și recondiționarea celor transmisibile, precum și prin distribuirea celor noi în conformitate cu instrucțiunile stabilite					
25.	Inițierea elevilor asupra tehnicilor de învățare, pregătirea lor pentru autoinstruire, autoeducare și autoevaluare					
26.	Antrenarea elevilor la acțiunile de economisire a energiei și combustibililor, la realizarea veniturilor planificate și încadrarea în cheltuielile aprobate, la recuperarea materialelor refolosibile					
26.	Asigurarea supravegherii și securității copiilor					
27.	Realizarea sarcinilor din programul comun al activităților educative ce se realizează cu elevii					
28.	Aprecierea și notarea sistematică și obiectivă a activității și rezultatelor obținute de elevi					
29.	Atitudinea generală față de elevi					
30.	Urmărirea evoluției absolvenților în ciclurile următoare de învățămînt sau în producție					
IV.	REZULTATELE OBȚINUTE DE ELEVI					
31.	La învățătură (cunoștințe, deprinderi, abilități)					

BCU "I. CREANGĂ" UNIVERSITY LIBRARY

0	1	2	3	4	5	6
32.	● În activitatea de instruire practică					
33.	● La cercuri					
34.	● La examene și concursuri					
35.	● În acțiunile patriotice de folos obștesc					
36.	● Comportarea (frecvența, punctualitatea, ordinea și disciplina, atitudinea față de muncă și învățătură, față de colegi, profesori, părinți, respectarea normelor de conviețuire socială etc.)					
V.	PREOCUPAREA PENTRU BUNUL MERS AL UNITĂȚII					
37.	● Participarea la activitatea generală de conducere, la studierea și soluționarea problemelor cu care se confruntă unitatea. Asumarea de responsabilități în afara celor didactice					
38.	● Participarea la activitatea de cercetare științifică și inovare didactică					
39.	● Activitatea consecventă pentru aplicarea creatoare a hotărîrilor de partid și a legilor țării, pentru înfăptuirea politicii partidului și statului în domeniul învățămîntului, pentru apărarea proprietății socialiste și a secretului de stat					
40.	● Grija pentru prestigiul unității și al profesiei didactice					
VI.	COMPORTAREA					
41.	● În cadrul colectivului de muncă					
42.	● În societate					
43.	● În familie					
44.	● Participarea la activitatea social-politică, la soluționarea problemelor în care se confruntă colectivitatea umană din circumscripția unității, din localitate sau din județ					
45.	● Atitudinea față de interesele generale ale patriei					

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Numele și prenumele evaluatorului _____
Semnătura _____
Data _____
Semnătura evaluatului
_____

Calificativul general se acordă ținînd seamă de ponderea calificativelor parțiale și de ponderea cu care fiecare grup de criterii intervine în activitatea generală a educatorului, considerată ca un întreg.

Ținînd seama de experiența practică, socotim că ponderile pentru fiecare grup de criterii ar putea fi următoarele : I — 2 părți ; II — o parte, III — 3 părți ; IV — 3 părți ; V — o parte ; VI — o parte.

Așadar, dacă un educator primește următoarele calificative parțiale : I — bine ; II — f. bine ; III — bine ; IV — bine ; V — f. bine ; VI — f. bine, înseamnă că el are 8 calificative bine și 3 foarte bine, deci calificativul general va fi bine.

Prezentăm în continuare fișa experimentată în prezent de M.E.I.

JUDEȚUL . . . . . Numele și prenumele
Unitatea de învățămînt . . . . . .
Anul școlar . . . . . Specialitatea . . . . . .

FIȘA DE EVALUARE

a activității personalului didactic

CRITERIUL	Punctajul maxim	Punctajul acordat	Observații
RESURSELE			
Situația în învățămînt	4		
Pregătirea inițială generală a elevilor	4		
Pregătirea inițială a elevilor la materia respectivă	8		
Baza materială	4		
Total calificativul			
I. REZULTATELE OBȚINUTE DE ELEVI			
1. Situația școlară	40		
2. Rezultatele obținute la olimpiade și concursuri *	20		
3. Rezultatele obținute la cercuri *	12		

* Criteriu aplicabil personalului didactic din învățămîntul gimnazial și liceal.

CRITERIUL	Punctajul maxim	Punctajul acordat	Observații
II. MODUL DE LUCRU CU ELEVII			
4. Planificarea și parcurgerea materiei conform obiectivelor cuprinse în programele școlare	4		
5. Asigurarea conținutului științific, politico-ideologic al activității cu elevii	4		
6. Realizarea caracterului aplicativ al conținutului predat	4		
7. Organizarea rațională a muncii cu elevii	8		
8. Activitatea de orientare școlară și profesională	20		
9. Atitudinea față de elevi	8		
10. Realizarea și folosirea mijloacelor de învățămînt adecvate obiectivelor	12		
11. Aprecierea și notarea sistematică și obiectivă	12		
III. INTEGRAREA ÎN COLECTIVUL DIDACTIC AL UNITĂȚII. COMPORTAREA ÎN SOCIETATE			
12. Comportarea în cadrul colectivului de muncă, în familie și în societate	16		
13. Gradul de corectitudine, operativitate și inițiativă în realizarea sarcinilor profesionale și obștești	16		
IV. COOPERAREA CU CEILALȚI FACTORI EDUCATIVI			
14. Îndrumarea activității organizațiilor de tineret, pionieri și/sau șoimi ai patriei	8		
15. Cooperarea cu părinții	8		
16. Urmărirea absolvenților (în producție sau în ciclurile următoare)	12		

BCU / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CRITERIUL	Punctajul maxim	Punctajul acordat	Observații
V. REZULTATELE OBȚINUTE ÎN PERFECȚIONAREA PROFESIONALĂ ȘI POLITICO-IDEOLOGICĂ, ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ			
17. Rezultatele obținute în cadrul sistemului de perfecționare profesională	8		
18. Rezultatele obținute în activitățile de cercetare științifică de inovație didactică **	16		
19. Rezultatele obținute în cadrul învățămîntului politico-ideologic	8		

Total

Calificativul

CALIFICATIVUL PENTRU CALITATE: (. . . . . puncte)

CALIFICATIVUL PENTRU EFICIENȚĂ:

CALIFICATIVUL GLOBAL:

Calificativele se acordă în raport de punctajul obținut, după cum urmează:

	învățămînt primar	învățămînt gimnazial	învățămînt liceal
Foarte bine	165—188	193—220	207—236
Bine	118—164	138—192	148—206
Satisfăcător	94—117	110—137	118—147
Slab	sub 94	sub 110	sub 118

Dacă un profesor obține rezultate deosebite în anumite domenii ale activității instructiv-educative se poate atribui un număr de puncte suplimentar (pînă la dublarea punctajului corespunzător criteriului respectiv), menționîndu-se la rubrica observații motivele pentru care s-a procedat astfel și numărul de puncte acordate în plus.

Calificativul pentru eficiență se obține prin raportarea calificativului acordat pentru calitatea activității la calificativul acordat pentru calitatea resurselor.

El poate fi supraunitar $\left(\text{Ex}: \frac{\text{Foarte bine — la resurse}}{\text{Bine — la resurse}}\right)$

** Criteriu aplicabil personalului didactic din învățămîntul liceal.

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Subunitar $\left(\text{Ex : } \frac{\text{Satisfăcător}}{\text{Bine}} \begin{matrix} \text{— la rezultate} \\ \text{— la resurse} \end{matrix}\right)$ și

echiunitar $\left(\text{Ex : } \frac{\text{Bine}}{\text{Bine}} \begin{matrix} \text{— la rezultate} \\ \text{— la resurse.} \end{matrix}\right)$

În primul caz, eficiența este ridicată, deoarece doar cu resurse medii (mijlocii, bune) s-au obținut rezultate foarte bune. În cazul al doilea, deși resursele sînt bune, rezultatele sînt satisfăcătoare, deci activitatea nu este eficientă.

Calificativul global se obține prin combinare a celor două calificative (pentru calitate și pentru eficiență), potrivit tabelului de mai jos :

CALIFICATIVUL PENTRU CALITATE	CALIFICATIVUL PENTRU EFICIENȚĂ	CALIFICATIVUL GLOBAL
FOARTE BUN	FOARTE BUN / FOARTE BUN, BUN, SATISFĂCĂTOR, SLAB (> 1)	FOARTE BUN
BUN	BUN / SATISFĂCĂTOR, SLAB (> 1)	
BUN	BUN / BUN (= 1)	BUN
SATISFĂCĂTOR	SATISFĂCĂTOR / SLAB (> 1)	
BUN	BUN / FOARTE BUN (< 1)	SATISFĂCĂTOR
SATISFĂCĂTOR	SATISFĂCĂTOR / SATISFĂCĂTOR (= 1)	
SATISFĂCĂTOR	SATISFĂCĂTOR / BUN, FOARTE BUN (< 1)	SLAB
SLAB		

Înregistrarea datelor în fișa de evaluare se face pe baza rezultatelor obținute în timpul inspecțiilor sau pe baza rezultatelor înregistrate pe parcursul anului școlar (în cazul evaluării pentru acordarea calificativului anual) de către directori, directori adjuncți, șefi de catedră, inspectori, secretari ai birourilor organizațiilor de bază ale P.C.R. și alte cadre cu responsabilități în acest domeniu.

Pentru acordarea calificativului anual, în unele școli bucureștene se folosește următoarea fișă :

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÎNT . . . . . .
Anul școlar . . . . . .

FIŞA DE CARACTERIZARE
de evaluare a activităţii anuale

Numele şi prenumele . . . . . .
Funcţia didactică şi specialitatea . . . . . .
Funcţii şi atribuţii în şcoală şi în afară de şcoală . . . . . .
. . . . . .
Data şi locul naşterii . . . . . .
Domiciliul . . . . . .
Apartenenţa politică . . . . . .
Starea civilă . . . . . .
Vechimea în învăţământ . . . . . .
Gradul didactic . . . . . .

Conţinutul activităţii profesionale	Punctaj corespunzător (maxim 150)	Punctaj acordat	Obs.
1	2	3	4
1. ACTIVITATEA PROFESIONALĂ ÎN CLASĂ (30% din totalul punctajului)			
— pregătirea pentru lecţii	10		
— preocuparea pentru modernizarea actului de predare-învăţare	6		
— munca diferenţiată cu elevii, controlul şi îndrumarea muncii independente a elevilor	7		
— conţinutul educativ al lecţiilor, legarea teoriei de practică în lecţii	6		
— sistemul de notare	6		
— rezultatele de clasă (rezultatele la învăţătură, progresul şcolar)	10		
2. ACTIVITATEA METODICO-ŞTIINŢIFICA (20% din totalul punctajului)			
— Realizarea programului propriu de perfecţionare	6		
— contribuţia la organizarea şi desfăşurarea muncii metodice în şcoală (responsabilităţi, referate, comunicări, dezbateri)	6		
— activitatea în adunarea personalului didactic şi cercurile pedagogice (referate, participarea la discuţii şi valoarea acestora etc.)	6		
— activitatea în cadrul Casei personalului didactic	6		
— participarea la activitatea societăţilor ştiinţifice (sau similare) şi la munca de cercetare (sesiuni, simpozioane, publicaţii, manuale)	6		
3. ACTIVITĂŢI EDUCATIV-POLITICE (20% din totalul punctajului)			
— sarcini pe linie de partid, a organizaţiilor de tineret, de masă şi obşteşti	6		

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1	2	3	4
— sprijinirea activităţilor pionierești și U.T.C. . .	6		
— școlarizarea elevilor și orientarea școlară și profesională	6		
— Contribuţia la activităţile cultural-sportive (serbări școlare, concursuri) și la acţiunile patriotice . .	6		
— activitatea la cercurile cu elevii și rezultatele la olimpiadă	6		
4. PREOCUPĂRI PENTRU PĂSTRAREA ȘI DEZVOLTAREA BAZEI MATERIALE (10% din totalul punctajului)			
— confecţionarea de material didactic, aparate demonstrative	3		
— crearea și dotarea de cabinete, laboratoare, ateliere școlare	3		
— preocuparea pentru păstrarea bazei materiale și recuperarea materialelor refolosibile	3		
— contribuţia la gospodăria anexă, la activităţile de cultivare a plantelor agricole și de creștere a animalelor	3		
— serviciul pe școală	3		
5. ACTIVITATEA CULTURAL-OBȘTEASCĂ (10% din totalul punctajului)			
— activitatea în cadrul căminului cultural, propaganda prin conferinţe	3		
— organizarea timpului liber al elevilor	3		
— contribuţia la activităţile de vacanţă — cluburile elevilor	3		
— sarcini pe linie de sindicat	3		
— munca cu părinţii	3		
6. CALITĂŢI MORAL-CETĂŢENEȘTI (10% din totalul punctajului)			
— Viaţa de familie; comportarea în societate; atitudinea în colectivul de muncă; spiritul de iniţiativă și disciplină; prestigiul în faţa elevilor, părinţilor, colegilor, organelor de partid și de stat etc.	13		
PUNCTAJUL TOTAL ACORDAT	X		

CALIFICATIVUL GENERAL

Semnătura de luare la cunoștință și data

Semnătura directorului școlii — Semnătura șefului de catedră

NOTĂ: 1) Corespunzător punctajului total acordat, calificativul se stabilește după cum urmează:

— Foarte bine:	peste 115 puncte
— Bine	76— 115 puncte
— Satisfăcător	36— 75 puncte
— Nesatisfăcător	pînă la 35 puncte

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2) Prezenta fișă de caracterizare este însoțită de raportul anual de activitate a cadrului didactic și nota de argumentare a punctajului acordat.

Pentru evaluarea educatoarelor și a maiștrilor-instructori se pot folosi fișele următoare.

FIȘA DE EVALUARE

a activității educatoarelor

Județul . . . . . Numele și prenumele . . . . .
Localitatea . . . . . Vechime în învățămînt . . . . .
Grădinița . . . . . Calificativul anterior . . . . . .

	Punctajul maxim	Punctajul obținut	Obs.
I. MODUL DE ÎNDEPLINIRE A ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE			
1. Planificarea și parcurgerea materiei cuprinse în programă pentru fiecare grup de activități	4		
2. Realizarea caracterului formativ-aplicativ al cunoștințelor	8		
3. Asigurarea conținutului științific și politico-ideologic al activităților cu copiii	8		
4. Desfășurarea activităților, atît cu întreaga grupă de copii, cît și diferențiat, cu grupuri mici și individual	12		
5. Atitudinea față de copii (relația educatoare—copii)	12		
6. Supravegherea copiilor pe tot parcursul programului	4		
7. Depistarea la timp a tulburărilor în dezvoltarea psihică a copiilor	8		
8. Folosirea variată a metodelor adecvate vîrstei și activităților desfășurate	8		
9. Cunoașterea copiilor din grupă în vederea pregătirii pentru școlarizare; completarea fișei psihopedagogice	8		
10 Folosirea unor mijloace de învățămînt corespunzător vîrstei și activităților desfășurate	4		
11. Confecționarea de material didactic	8		
II. REZULTATELE OBȚINUTE DE COPII			
12. În dezvoltarea vorbirii și a comunicării	12		
13. În cunoașterea mediului înconjurător	8		
14. În cadrul activităților cu conținut matematic	12		
15. În educația moral-politică și patriotică	8		
16. În activitățile practice	8		
17. În activitățile artistico-plastice	8		
18. În educația muzicală	8		
19. În educația fizică	8		

	Punctajul maxim	Punctajul obținut	Obs.
III. INTEGRAREA ÎN COLECTIVUL DIDACTIC AL GRĂDINIȚEI ; COMPORTAREA ÎN SOCIETATE			
20. Comportarea în cadrul colectivului de muncă, în familie și în societate, participarea la activitățile obștești	12		
21. Realizarea colaborării cu celelalte cadre didactice din grădiniță	4		
22. Gradul de corectitudine, operativitate și inițiativă în realizarea sarcinilor	8		
IV. COOPERAREA CU CEILALȚI FACTORI EDUCATIVI ȘI CU CADRELE MEDICO-SANITARE			
23. Colaborarea cu familiile elevilor	8		
24. Colaborarea cu Organizația pionierilor și/sau Organizația șoimii patriei			
25. Colaborarea cu cadre de specialitate pentru înlăturarea la timp a tulburărilor în dezvoltarea psihică a copiilor	4		
26. Colaborarea cu cadrele medico-sanitare în vederea menținerii sănătății copiilor	4		
V. PERFECȚIONAREA PROFESIONALĂ ȘI POLITICO-IDEOLOGICĂ			
27. Perfecționarea măiestriei pedagogice în colectivul grădiniței, prin interasistențe și analiza activității respective	8		
28. Participarea la activitățile desfășurate în consiliile pedagogice, în cadrul sesiunilor și simpozioanelor științifice	8		
29. Participarea la sistemul de perfecționare	8		
30. Participarea la dezbaterile din cadrul învățământului politico-ideologic	8		

Modul de acordare a calificativului

Calificativ	*Punctaj*
Foarte bun	211—240
Bun	150—210
Satisfăcător	120—149
Slab	sub — 120

Calificativul :

BCU IASI CETITAL UNIVERSITY LIBRARY

FIȘA DE EVALUARE

a activității maiștrilor instructori

Județul . . . . . Numele și prenumele . . . . . .

Unitatea de învățământ . . . . . .

	Punctajul maxim	Punctajul obținut	Obs.
RESURSELE			
a) situația în învățământ	4		
b) pregătirea inițială a elevilor	8		
c) baza materială (spațiu, dotare)	8		
I. REZULTATELE OBȚINUTE DE ELEVI :			
1. *în tehnica și modul execuției* (muncă independentă, inițiativă, eficiență)	24		
2. *în însușirea cunoștințelor teoretice*	24		
3. *în organizarea muncii* (inclusiv respectarea NTS)	24		
II. MODUL DE LUCRU CU ELEVII			
4. *planificarea și parcurgerea activităților cuprinse în programă*	4		
5. *organizarea rațională a muncii cu elevii (inclusiv activ. desfășurată cu elevii)*	8		
6. *atitudinea față de elevi*	8		
7. *participarea împreună cu elevii, la autodotarea școlii*	16		
8. *aprecierea și notarea sistematică și obiectivă a elevilor*	8		
III. INTEGRAREA ÎN COLECTIVUL DIDACTIC AL UNITĂȚII, COMPORTAREA ÎN ȘCOALĂ, FAMILIE ȘI SOCIETATE			
9. *comportarea în cadrul colectivului de muncă, în familie și societate*	16		
10. *gradul de corectitudine, operativitate și inițiativă în realizarea sarcinilor*	8		
IV. COOPERAREA CU CEILALȚI FACTORI			
11. *colaborarea cu întregul colectiv didactic în vederea realizării planului de școlarizare, în acțiunile de OSP, în vederea asigurării necesarului de forță de muncă.*	8		
12. *cooperarea cu unitățile de producție în vederea integrării absolvenților în viața întreprinderii* *	8		
V. PERFECȚIONAREA PROFESIONALĂ			
13. *rezultatele obținute la sistemul de perfecționare profesională*	16		
14. *participarea la dezbaterile din cadrul învățământului politico-ideologic*	8		
* pentru învățământul liceal	Total 180		

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Calificativul pentru resurse

18 — 20 pct. FOARTE BUN
13 — 17 pct. BUN
10 — 12 pct. SATISFĂCĂTOR
sub 10 pct. SLAB

Calificativul pentru calitatea activității

158 — 180 pct. — FOARTE BUN
113 — 157 pct. — BUN
90 — 112 pct. — SATISFĂCĂTOR
sub 80 pct. — SLAB

Calificativul global: . . . . . .

Desigur, pot fi imaginate și alte fișe de evaluare a personalului didactic. Esențial este ca alcătuirea lor să corespundă cerințelor de obiectivitate ale evaluării și obiectivelor urmărite. În anexă prezentăm cîteva fișe de evaluare utilizate în alte țări, cu scopul de a oferi cititorului posibilitatea de a prelua critic acele elemente considerate utile, ținînd seama de specificul activității desfășurate și de condițiile concrete de aplicare.

2.4. *Optimizarea activității personalului didactic.* Așa cum am mai menționat, evaluarea activității personalului didactic nu reprezintă un scop în sine. Ea are menirea de a constata în ce măsură calitățile și activitatea profesorilor asigură îndeplinirea obiectivelor generale și specifice ale activității instructiv-educative desfășurate în școală și de a se adopta măsurile necesare îmbunătățirii calității și eficienței acestei activități, pe ansamblu și la nivelul fiecărui educator.

Din acest punct de vedere, subscriem la opinia lui Babanski [1] care considera că îmbunătățirea activității cadrelor didactice se bazează pe *cunoașterea neajunsurilor și dificultăților tipice* pe care le întîmpină aceste cadre în activitatea instructiv-educativă.

Studiile întreprinse de el, ca și propria noastră experiență atestă că cele mai multe cadre didactice întîmpină dificultăți în următoarele domenii:

- înțelegerea problemelor noi ale disciplinei predate, îndeosebi de către profesorii care nu au studiat aceste probleme în facultate;
- aplicarea corespunzătoare a metodelor de predare-învățare în raport de specificul disciplinei și al colectivului de elevi;
- realizarea legăturii disciplinei predate cu alte discipline (abordarea interdisciplinară) și cu activitatea practică din domeniul viitoarei profesii a elevilor;
- cunoașterea elevilor, diferențierea și individualizarea activității instructiv-educatice în funcție de particularitățile lor de vîrstă și individuale și acordarea competentă a sfatului de orientare școlară și profesională;

[1] Babanski, I. K., *Optimizarea procesului de învățămînt*, E.D.P., Buc., 1979, Cap. III.

- identificarea cauzelor insuccesului școlar, analiza și luarea lor în considerare în activitatea de proiectare didactică și de realizare a actelor de predare-învățare ;
- motivarea elevilor pentru muncă și învățătură ;
- dezvoltarea gîndirii elevilor ;
- inițierea lor asupra igienei, metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală, de autoinstruire și autoconducere.

E firesc deci ca, pe baza concluziilor desprinse din procesele de evaluare, directorii și inspectorii să stabilească măsurile necesare optimizării activității personalului didactic.

Unele măsuri se pot aplica la nivelul școlii și ele se referă la :

— dezbaterea și clarificarea problemelor în care cadrul didactic întîmpină dificultăți ;

— orientarea studiului individual al acestuia și controlul desfășurării lui ;

— facilitarea schimbului de experiență cu alte cadre didactice care obțin rezultate bune ;

— înscrierea la cursuri de perfecționare științifică, psihopedagogică și metodică.

Alte măsuri privesc activitatea de perfecționare profesională a personalului didactic la nivel teritorial : cercuri pedagogice, case ale personalului didactic, societăți științifice, instruiri etc.

În sfîrșit, a treia categorie de măsuri vizează forurile centrale (Ministerul Educației și Învățămîntului, cercetarea psihopedagogică, presa și Radioteleviziune) și se referă la : orientarea cercetării științifice (pedagogice, psihologice, sociologice, din domeniul științei conducerii învățămîntului și al economiei educației etc.) către problemele stringente ale practicii școlare, opitimizarea procesului de formare și perfecționare a personalului didactic, elaborarea de materiale cu caracter metodic, organizarea unor consfătuiri și dezbateri pentru clarificarea problemelor care țin de procesul general de modernizare a învățămîntului, popularizarea experienței înaintate etc.

Deși rezultatele obținute de elevi nu țin exclusiv de pregătirea, personalitatea și stilul de muncă al profesorului (fiind condiționate de o seamă de factori ca : familie, mediu cultural, prieteni, bază didactico-materială, climat școlar, calități de personalitate ale elevului etc.), ele se datoresc în mare măsură omului de la catedră și, ca atare, acțiunile menite să le îmbunătățească se cer centrate de profesor, pe optimizarea activității sale.

Este și motivul care ne-a determinat să acordăm un spațiu mai mare în economia lucrării aspectelor care țin de evaluarea activității personalului didactic, atrăgînd în felul acesta atenția evaluatorilor (directori, inspectori etc.) asupra responsabilității pe care o incumbă realizarea acestui demers, precum și asupra nevoii imperioase de a-l fundamenta științific, de a-i asigura cooperarea profesorilor și o finalitate legată de perfecționarea continuă a pregătirii și activității educatorilor din învățămînt.

3. EVALUAREA REZULTATELOR OBȚINUTE DE ELEVI

3.1. Necesitatea, obiectul și scopul evaluării rezultatelor obținute de elevi. Orientarea activității în domeniul educației și învățămîntului este asigurată la scară națională, în fiecare etapă a dezvoltării țării noastre, prin documentele programatice ale partidului, stabilindu-se cu claritate, în prezent și în perspectivă, principalele obiective și sarcini ale școlii și slujitorilor ei. Misiunea directorilor instituțiilor de învățămînt este ca, pe baza acestor orientări, în raport de cerințele județului, orașului sau comunei, precum și în funcție de condițiile specifice ale școlii (profil, bază didactico-materială etc.), împreună cu organul colectiv de conducere, să stabilească modul concret de evaluare a rezultatelor activității instructiv-educative. Acest lucru se impune cu atît mai mult cu cît nu există un act normativ care să reglementeze unitar criteriile, metodele și tehnicile de evaluare, ceea ce face ca diferențele de apreciere de la un profesor la altul și de la o școală la alta să fie destul de mari.

Pentru ca această funcție a conducerii școlii să aibă eficiența scontată, este necesar să precizăm de fiecare dată cîteva lucruri esențiale și anume : ce ne propunem să evaluăm ? În ce scop și cu ce mijloace ? Dispunem de pregătirea necesară realizării unei asemenea misiuni ? Care e momentul cel mai potrivit pentru evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative ?

O primă chestiune se referă, deci, la obiectul evaluării rezultatelor activității instructiv-educative.

La stabilirea ariei problematice a evaluării rezultatelor obținute de elevi, trebuie să pornim de la „comanda socială", de la rolul formativ al școlii în etapa actuală, idee subliniată deosebit de clar în documentele de partid

„În centrul preocupărilor trebuie să stea ridicarea nivelului general al învățămîntului de toate gradele, asigurarea condițiilor ca școala să ofere tineretului cunoștințele cele mai înaintate, tot ce e mai nou și important în gîndirea și cunoașterea umană. În acest cadru, o importanță deosebită are aplicarea hotărîtă a principiului politehnizării, astfel încît, ieșind de pe băncile școlii sau facultății, toții tinerii să posede un larg orizont profesional, tehnic și științific, o calificare complexă, multilaterală" [1].

Răspund rezultatele obținute de elevi acestor comandamente și în ce grad anume ? Iată esența oricărui proces de evaluare efectuat de inspectori, directori, învățători sau profesori. Cu alte cuvinte, *obiectul evaluării rezultatelor obținute de elevi* îl constituie : volumul și calitatea cunoștințelor elevilor în raport cu cerințele documentelor de partid și de stat, ale planurilor de învățămînt și programelor școlare ; capacitatea de a le aplica în practică ; atitudinea față de muncă și față de învățătură ; comportamentul elevilor în diferite împrejurări, în concordanță cu codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor ale eticii și echității socialiste.

Scopul evaluării este, în principal, acela de a preveni rămînerile în urmă, de a le constata din vreme, atunci cînd există, depistînd cauzele și stabilind măsurile necesare pentru a reduce pierderile din învățămînt

[1] Ceaușescu Nicolae, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*, 11 februarie 1980, Buc., Ed. politică, 1980, p. 13—14.

(iar la clasele I—IV pentru a le înlătura) și, totodată, pentru a determina un progres constant al fiecărui elev, o evoluție pe o linie mereu ascendentă.

Evaluarea nu trebuie făcută cum se întîmplă adesea, pentru a le demonstra elevilor că nu știu, că n-au învățat, ci pentru a se adapta întregul mod de lucru al profesorului la cerințele fiecărui elev. Ea vizează atît stabilirea nivelului inițial de pregătire a elevului cît și a volumului și calității cunoștințelor asimilate de acesta într-o anumită perioadă, a lacunelor pe care le are, în scopul adaptării corespunzătoare a metodelor de predare-învățare.

În legătură cu această chestiune, Émile Planchard susține, pe bună dreptate, că „va trebui deci să se controleze nu numai rezultatele obținute cu elevul, adică modificările suportate de produsul educației, ci să cunoaștem elevul ca agent al propriei sale formații. Cu alte cuvinte, examinarea elevului va avea două scopuri : evaluarea efectelor învățămîntului și descoperirea însușirilor naturale ale celui educat". [1]

3.2. *Metode și tehnici. Posibilități și limite.* Cercetările au demonstrat că rezultatele activității instructiv-educative se îmbunătățesc simțitor atunci cînd profesorii și elevii cunosc precis *obiectivele învățării* * și mai ales atunci cînd ele sînt formulate în termeni de schimbare comportamentală, observabilă și măsurabilă.

Cu toate limitele metodelor și tehnicilor de măsurare și evaluare a rezultatelor obținute de elevi, inspectorul și directorul dispun de o seamă de metode, tehnici, forme și mijloace, care, deși supuse unor critici severe, au dat și dau rezultate pozitive în școala românească, atunci cînd sînt aplicate cu competență. Evident, ele sînt susceptibile de îmbunătățiri și chiar parcurg un proces intens de reconsiderare, perfecționare și inovare, prin efortul comun al cercetătorilor și practicienilor, în care inspectorii și cadrele de conducere din școli au un rol important.

Observarea directă, participarea nemijlocită a inspectorului și directorului la lecții și la alte activități, teoretice și practice, desfășurate în școală sau în afara ei, analiza sistemului de notare și apreciere folosit de învățători și profesori, *analiza lucrărilor scrise, a testelor și chestionarelor,* analiza trimestrială și anuală a situației la învățătură, sînt tot atîtea modalități de cunoaștere, apreciere și influențare a rezultatelor obținute de elevi în activitatea instructiv-educativă.

Cînd anume să se facă evaluarea ? Firește, tot timpul, cu o anumită ritmicitate și cu accent pe anumite probleme cu caracter mai deosebit, a căror soluționare depinde în bună măsură de o evaluare corectă, făcută la timp. Este vorba atît de evaluarea internă, făcută în timpul anilor de școală, pentru a orienta și îndruma în mod corespunzător munca profesorilor și a elevilor, a familiei, cît și de cea externă, care are loc după absolvirea școlii și continuarea studiilor într-un ciclu superior sau încadrarea într-o activitate socială utilă, cînd se materializează de fapt investiția făcută în școală.

---

[1] Planchard, Emile, *Cercetarea* în *pedagogie*, București, E.D.P., 1972, p. 151.

* Obiectivele învățării reprezintă ceea ce profesorul dorește să realizeze prin procesul de învățare, scopurile, țelurile, produsul finit al învățării, materializat într-o modificare a comportamentului celui care învață și care știe ceva ce nu știa înainte și poate face ceva ce nu putea face înainte de a participa la procesul de învățare. (Aspecte de detaliu în legătură cu această problemă sînt expuse în ghidul nr. 9 din secțiunea a II-a.)

Dacă ne referim la evaluarea internă, aceasta e bine să se facă în mod special la început și sfîrșit de etapă (ciclu de învățămînt, an și trimestru școlar). La început, pentru a vedea unde se situează elevii față de cerințele programelor, grupîndu-i și diferențiind în mod corespunzător eforturile și metodele instructiv-educative în raport de nivelul lor de pregătire, de aptitudini, de ritmul de învățare etc. La sfîrșit, pentru a putea aprecia în ce grad influențele exercitate asupra lor au dat rezultatele scontate, în ce direcții trebuie îndreptată activitatea de orientare școlară și profesională ș.a.m.d.

Întrucît evaluarea nemijlocită a rezultatelor obținute de elevi se face de către personalul didactic, iar în cadrul ei notarea și examenele ocupă un loc important, inspectorul și directorul trebuie să cunoască temeinic sistemul de examinare, apreciere și notare spre a-l putea perfecționa necontenit la nivelul unității și la nivelul teritorial.

În prezent se vorbește chiar de o „pedagogie a însușirii depline", prin care profesorul adaptează instruirea la modul de gîndire și la ritmul de lucru al fiecărui elev. S-a ajuns astfel, în condiții normale, ca 90% din elevi să obțină rezultate bune, față de numai 20% în condițiile învățămîntului tradițional, cînd intervenția pedagogică era identică pentru toți elevii. *

Se știe de multă vreme că sistemul actual de evaluare nu este ideal și că are o seamă de neajunsuri, care țin de pregătirea și aptitudinile profesorilor, de imperfecțiunea instrumentelor folosite (subiectivismul, dificultatea precizării baremurilor minime obligatorii pentru promovarea la limită, faptul că intervalul dintre două note nu are aceeași semnificație pe toată scara de notare ș.a.).

Excluzînd cazurile de incompetență și arbitrar întîlnite la un număr restrîns de învățători și profesori, la cei mai mulți este vorba de insuficienta stăpînire a docimologiei și de subiectivism, concretizat fie într-o notare prea indulgentă, fie într-una exagerat de exigentă. Și într-un caz și în altul, influențele exercitate asupra elevilor sînt negative, încurajîndu-i pe leneși și chiulangii cînd verificarea este superficială, iar notarea indulgentă, și descurajîndu-i pe cei sîrguincioși cînd exigența este exagerată.

Cercetările făcute la noi în țară și în alte țări pun în evidență mari deosebiri între modalitățile de apreciere ale profesorilor, ceea ce-l determină pe Emile Planchard să afirme că „Practic ceea ce se numește metodă de evaluare se caracterizează prin totala absență de metodă".[1] Aprecierea nu e prea departe de adevăr, dacă ne gîndim că mulți profesori sînt foarte buni ca specialiști și chiar ca metodiști, dar nu la fel de buni ca examinatori. De aceea, una din sarcinile importante ale inspectorului și directorului este de a asigura ca aprecierea elevilor să se facă pe baza unor criterii clare.

În această privință, D. Muster, A. Hazgan și P. Popescu formulează următoarele „Norme generale" privitoare la examinare și notare:[2]

— stabilirea notei în funcție de cerințele programei și de sarcinile speciale ale obiectului de învățămînt; volumul și calitatea cunoștințelor, temeinicia lor, capacitatea aplicării în practică, posibilitatea exprimării

* În secțiunea a II-a a lucrării prezentăm aspecte de detaliu ale „învățării depline" sau „desăvîrșite" (mastery learning.).

[1] Muster, D., Hazgan, Aristide., Popescu, P., *Metodologia examinării și notării elevilor*, E. D. P. Buc., 1969, p. 41—63.

lor în formă adecvată (cerințe generale pentru toate obiectele de învățămînt);

— principialitatea (obiectivitatea) în notare;

— folosirea integrală a scării de notare;

— valorificarea tuturor funcțiilor notei școlare (de control, de selecție, educativă, socială);

— perspectiva în notare (să se țină seamă de posibilitățile unor elevi de a-și înlătura lipsurile provocate de motive trecătoare);

— ritmicitatea examinărilor (mai multe note, mai puține erori, ritm egal distribuit de-a lungul anului școlar și diferențiat după categorii de elevi);

— unitatea (formularea aceleiași cerințe, tehnică unitară), consecvența și continuitatea în aplicarea sistemului de notare.

În alte lucrări, se subliniază, de asemenea, valoarea deosebită a criteriilor de notare în realizarea evaluării rezultatelor elevilor.

În urma cercetărilor întreprinse de Teodora Simionescu[1] la unele școli din Galați, s-au conturat următoarele criterii de apreciere, ponderile lor fiind variabile de la un profesor la altul:

— volumul și calitatea cunoștințelor;

— gîndirea logică; posibilitatea de sinteză;

— abilitatea de aplicare a cunoștințelor în practică;

— modul de participare a elevului la lecții;

— modul în care elevii își manifestă curiozitatea față de obiectul respectiv;

— orientarea științifică a elevilor, înțelegerea materialistă a faptelor, a condiționării lor dialectice;

— expunerea logică a ideilor, puterea de sistematizare și de a evidenția esențialul.

O altă cercetare, menționată de data aceasta de Ana Negulescu[2] pune în evidență și alte criterii (modul de exprimare gîndirea și discernămîntul, exactitatea faptelor, precizia răspunsului, corectitudinea raționamentelor, capacitatea de analiză și de interpretare personală, forța de asociație, sensibilitatea, imaginația, efortul depus ș.a.), precum și o seamă de „factori subsidiari" cum sînt: temele pentru acasă, ținuta în timpul răspunsului, creativitatea, starea sănătății, situația familială.

Toate acestea dovedesc preocuparea cercetătorilor și a cadrelor didactice pentru găsirea unor criterii care să asigure obiectivitatea aprecierii elevilor, pledînd pentru stimularea acestor preocupări din partea inspectorilor și a directorilor de școli.

Stimularea interesului profesorilor pentru completarea informației științifice în problemele măsurării și evaluării eficienței activității instructiv-educative, a schimbului de opinii și experiență, a unor cercetări pe această temă sînt tot atîtea modalități, la îndemîna inspectorilor și directorilor, menite să asigure perfecționarea continuă a sistemului de apreciere și notare.

Pentru a-și putea da seama de diferențele existente în notare inspectorul și directorul se pot folosi de ceea ce D. Muster a numit normă do-

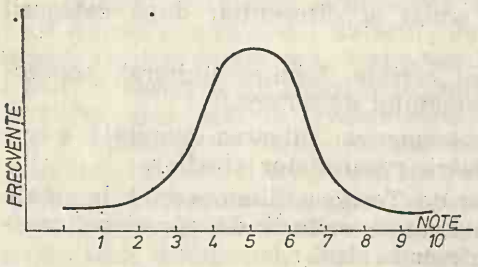
---

[1] Simionescu Teodora, *Randamentul școlar. Metode și tehnici de obiectivizare a notării*, Buc., E.D.P., 1976, p. 32—36.

[2] *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, E.D.P., București, 1976, p. 91.

cimologică [1] și pe care o definește ca fiind „o curbă a frecvenței notelor, într-o situație teoretică normală“ (clasa să aibă și elevi buni și elevi mijloci și elevi slabi și un efectiv normal ; gradul de dificultate al problemelor care constituie obiectul examinării să fie mediu, în raport cu programa, iar elevii să nu se pregătească în mod special ; examinatorul să nu fie nici prea sever, nici prea indulgent).

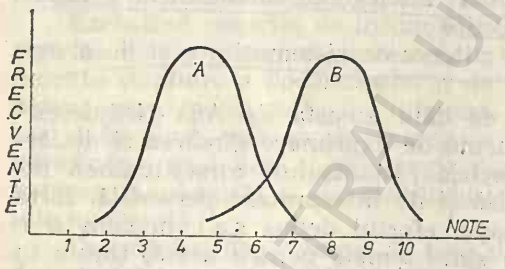
Înscriind pe abscisă notele, iar pe ordonată frecvența acestora, se obține o curbă în formă de clopot, similară curbei lui Laplace-Gauss.



Norma docimologică (colectiv normal, probă conform programei, notare obiectivă).

Se observă că notele de 6 și 7 sînt cele mai numeroase : elevii slabi reprezintă cca. 1/6 din efectiv, iar cei foarte buni tot 1/6 ; restul de 2/3 sînt elevi mijlocii. Cercetări mai recente au adus unele precizări și completări acestei distribuții statistice normale, valabilă pentru efective mari de elevi (peste 100), însă în esență problema rămîne valabilă.

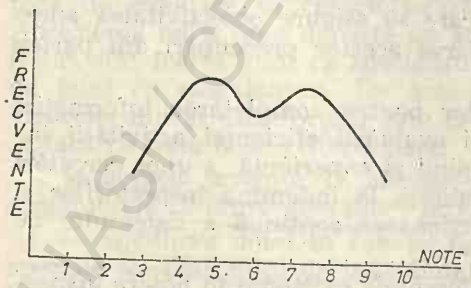
În cazul unei notări severe, curba își păstrează forma, dar se deplasează spre stînga, în timp ce în cazul unei notări indulgente ea se deplasează spre dreapta.



Notare severă (A). Notare indulgentă (B)

Curba din figura următoare reprezintă o distribuție bimodală (două note cu frecvența cea mai mare : una mică, alta mare).

O astfel de curbă se obține tot în urma unei notări defectuoase (extreme), fie cînd clasa are puțini elevi de valoare mijlocie, fie cînd s-au dat două probe (una ușoară și alta dificilă).



Curba bimodală (colectivul n-are elemente mijlocii, probe cu două chestiuni : una mai simplă, alta mai dificilă, notare mai frecventă cu note mici și mari).

În sfîrșit, curbele din figura următoare pun în evidență, fie o selecție defectuoasă (prea multe elemente slabe sau prea mule bune) sau o situație de fapt, fie o examniare prea grea sau prea ușoară, fie un profesor care nu nuanțează suficient notarea elevilor mijlocii de cei slabi, respectiv de cei buni.

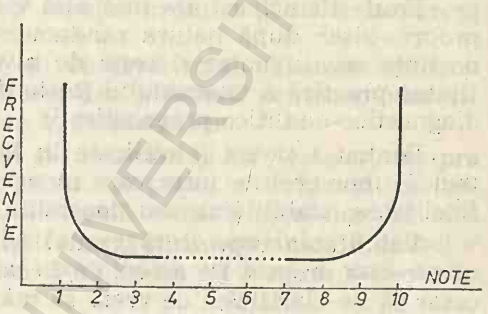
Compararea notării reale cu notarea teoretică (norma docimologică) are scopul de a explica și motiva deosebirile existente, cînd acest lucru e posibil, precum și pentru a putea interveni pentru

[1] *Op. Cit.*, p. 110—114.

corectarea unor situții normale (indulgență sau exigența exgerată ; lipsă de preocupare pentru diferențierea elevilor printr-o notare mai nuanțată, probe prea ușoare sau prea dificile etc.).

În același timp, cercetările psihologice și pedagogice din ultimele decenii atrag atenția asupra pericolului pe care-l prezintă fetișizarea curbei lui Gauss și pledează pentru ceea ce Gilbert de Landsheere denumește „o pedagogie a curbei în J". După opinia lui și a altor cercetători, toți elevii normal dezvoltați pot obține rezultate bune și foarte bune dacă li se respectă ritmul propriu de învățare și beneficiază de un tratament pedagogic adecvat. În literatura de specialitate existentă la noi în țară s-au publicat o seamă de materiale pe tema aceasta, oferind celor interesați elementele necesare utilizării mai curajoase a „pedagogiei învățării desăvîrșite", problemă la care ne vom referi mai în detaliu în secțiunea a II-a.

Imperfecțiunea notării, ca și cea a examenelor, cărora li se reproșează lipsa de validitate și de fidelitate, încurajarea concepției că totul se reduce la „noroc" sau la „ghinion" a determinat cercetătorii să caute și alte modalități de verificare și apreciere a rezultatelor obținute de elevi în procesul instructiv-educativ, decît cele tradiționale (examinare orală, extemporale, teze, examene).



Curbă în „I" ; curbă în „J" — multe elemente slabe (I) respectiv bune (J) ;
— probă de examen dificilă (I) respectiv simplă(J) ;
— apreciere mai ales cu note mici (I), respectiv mari (J).

Între acestea se numără și testele, foarte răspîndite în alte țări, fiind folosite mai frecvent și la noi în ultima vreme, unde se vorbește mult despre ele, dar nu se aplică în aceeași măsură.

Cuvîntul test este de origine engleză și înseamnă probă, examen. Un test este un instrument de măsurare a cunoștințelor, deprinderilor, aptitudinilor etc., prin intermediul căruia obținem informațiile necesare fundamentării științifice a unor decizii. Asociația internațională de psihotehnică îl definește ca pe o „probă implicînd o sarcină de îndeplinit pentru toți subiecții examinați, cu o tehnică precisă pentru aprecierea succesului sau eșecului sau pentru notarea numerică a reușitei".

Primele măsurări cu ajutorul testelor datează, după unii autori, din secolul al XIX-lea, iar printre „părinții" testării mintale se numără Francis Galton (1822—1911), James Catell (1860—1944) și Alfred Binet (1857—1911).

În prezent, principalele obiective ale utilizării testelor se grupează în jurul a trei elemente : prognoză, diagnosticare, cercetare.

Utilizarea testelor pentru a previziona o viitoare performanță (școlară sau de alt ordin), pentru a face o selecție în vederea promovării într-un ciclu superior de învățămînt sau pentru încadrarea într-o anumită profesie are loc destul de frecvent. În prognoză, accentul se pune pe diferențele existente între performanțele mai multor indivizi sau între performanțele unui singur individ și cele standard (etalon). Diagnosti-

carea, în schimb, se oprește asupra cauzelor care au determinat situația constatată, în special cînd aceasta nu corespunde așteptărilor.

Literatura de specialitate prezintă diverse clasificări ale testelor, în funcție de anumite criterii. Dacă se ia în considerare natura trăsăturii măsurate, testele pot fi : de aptitudini, de îndemînare (abilitate), de realizare.

Dacă se ia în considerare modul în care se realizează măsurarea unei trăsături, se poate vorbi de teste individuale sau de grup, obiective sau subiective, de performanță, bazate pe limbaj, de putere sau de viteză.

Dacă se ia drept criteriu de clasificare utilizarea, testelor se grupează în : teste de plasare, de clasificare, de selecție. Această clasificare este dată de G. C. Helmetadler de la Universitatea din Arizona în lucrarea intitulată „Principii de măsurare psihologică".

Emile Planchard are însă altă viziune, împărțind „testele pedagogice propriu-zise" după natura randamentului pus în evidență (teste de cunoștințe sau inventar și teste de nivel sau de dificultate) și după finalitatea practică a examenului (teste de maturitate, de randament global ; diagnostico-analitico-prognostice [1]).

Pentru a putea fi utilizate în bune condiții, testele trebuie să răspundă unor cerințe între care menționăm : validitatea sau valabilitatea ; fidelitatea, stabilitatea sau constanta ; etalonarea ; standardizarea.

Validitatea reprezintă gradul în care un test reușește să măsoare ceea ce i-a propus. De aceea, de fiecare dată cînd elaborăm un test, e necesar să ne clarificăm ce vrem să măsurăm cu el și să-i formulăm întrebările (itemurile) în concordanță cu problemele esențiale ale conținutului cunoștințelor, aptitudinilor etc. care constituie obiectul testării.

Gradul de valabilitate al unui test se poate stabili făcîndu-se corelația cu rezultatul altui examen sau altui test și chiar cu aprecierea unor profesori cunoscuți pentru obiectivitatea și competența notării.

Fidelitatea constă în invariabilitatea (constanța) rezultatelor testului în cazul repetării lui în condiții neschimbate.

Etalonarea constă în clasificarea rezultatelor în raport cu o anumită distribuție statistică, stabilită dinainte, de regulă prin aplicarea testului pe un eșantion reprezentativ.

Standardizarea presupune că aplicarea și corectarea testului se face în mod uniform pentru toți subiecții.

În învățămînt, testele utilizate mai frecvent sînt testele pedagogice, școlare, de cunoștințe sau docimologice.

Ele pot fi globale (pentru întreaga materie) sau parțiale (pentru o lecție sau un capitol — test extemporal sau test teză).

Față de notarea și examenele tradiționale, testelor li se recunosc unele calități superioare, unele avantaje, deși nu sînt nici ele scutite de anumite limite.

Printre avantaje, V. Pavelcu enumeră : anonimatul, uniformitatea (în sensul asemănării cu probele scrise tradiționale), precizia și obiectivitatea diagnosticului (eliminarea hazardului), perspectiva prognostică etc., iar printre dezavantaje : imposibilitatea de a atinge capacitatea de organizare a cunoștințelor, aplicația acestora, originalitatea și bunul

[1] Planchard, Emile, *Cercetarea în pedagogie*, Buc., E.D.P., 1972, p. 163.

simț al candidatului ; încurajarea metodelor deficitare de învățare ; consumul mare de muncă necesar elaborării ; facilitatea fraudei ș.a.[1]

D. Muster consideră testele ca o categorie de „probe obiective" care cuprind teme de lucrări diferite ca să nu lase nici un fel de posibilitate de interpretare, identice pentru toți subiecții examinați și prevăd o modalitate precisă de apreciere a rezultatelor și natura lor numerică. Autorul susține că elevii au o poziție favorabilă testelor fiindcă le permite să răspundă în ritmul lor de lucru și le asigură liniștea în ceea ce privește hazardul temei de examinare și al subiectivității examinatorului.

Comisia I.E.A. pentru examinarea evaluării[2], subliniind valoarea incontestabilă a testelor în evaluarea randamentului și a progresului școlar, recomandă cadrelor didactice să nu abuzeze de testele standard, ci să le combine și cu alte metode de evaluare, întrucît testele nu sînt infailibile în stabilirea și prognozarea aptitudinilor și performanțelor elevilor. Pe aceeași linie se înscrie și studiul intitulat „Critici la adresa evaluării"[3].

În concluzie, autorii menționați nu contestă total valoarea testelor-standard ca mijloc obiectiv de evaluare, dar pledează pentru moderație și manifestă chiar o doză de scepticism în folosirea lor.

Am insistat asupra avantajelor și dezavantajelor testelor, asupra posibilităților și limitelor acestora, pentru a pune în evidență pericolele pe care le prezintă folosirea unilaterală a instrumentelor de măsurare în educație, precum și necesitatea pregătirii temeinice a cadrelor didactice în domeniul științei și artei examinării, ca bază a unei aprecieri obiective.

Întrucît noi nu dispunem de teste-standard pentru toate obiectele de învățămînt și pentru toate școlile, vom prezenta în paragraful următor cîteva elemente care trebuie avute în vedere la alcătuirea unui test.

Pentru început e preferabil să se adopte o soluție intermediară, în sensul de a da elevilor să rezolve mai multe probleme esențiale din materia parcursă, în locul uneia sau două chestiuni, cum procedează încă cei mai mulți dintre învățători și profesori.

Utilizarea testelor în fiecare școală și de către fiecare educator, alături de celelalte instrumente de măsurare și evaluare a rezultatelor activității instructiv-educative, depinde în bună măsură de director, care poate milita și crea climatul necesar pentru continua perfecționare a sistemului de examinare și apreciere a muncii elevilor.

Ne referim la sistemul aprecierii pentru că, așa cum am mai arătat, evaluarea nu se poate face recurgînd la o singură metodă, oricît de bună ar fi ea, întrucît nu „acoperă" singură toate cerințele unui învățămînt formativ. De aceea, în școala noastră se folosește un sistem de metode și tehnici : observarea curentă, chestionarea orală, lucrările scrise, lucrările practice, testele etc., directorul avînd obligația să vegheze la aplicarea corectă, științifică și obiectivă a fiecăruia.

---

[1] Pavelcu, V., *Principii de docimologie. Introducere în știința examinării*, E.D.P., 1968, p. 164.

[2] *I.E.A. Task Force on Testing*, în *„Today s Education"*, Washington — DC, 63, nr. 1, 1974, p. 54—58.

[3] Helman, G., Militin, Doctor P. Richard, *Criticism and Standardize Testing*, In : „Today's Education". Washington — DC, 63, nr. 1, 1974, p. 50—54; 58, 60.

Referindu-se la obiectivitatea notării lucrărilor scrise, D. Muster propune stabilirea unor „norme generale de apreciere", pe care să le cunoască și examinatorii și examinații și care să cuprindă următoarea repartizare (pentru scara de notare de la 1 la 10) :

I. pentru fondul lucrării :	
a) satisfacerea sarcinilor de conținut	0— 6 puncte
b) prezentarea conținutului	0— 1 puncte
II. pentru forma lucrării :	
c) stil și ortografie	0— 1½ puncte
d) prezentare grafică	0— ½ puncte
III. factor personal :	
e) caracter excepțional, impresie de originalitate, sensibilitate	0— 1 puncte
TOTAL :	0—10 puncte

Pentru obiectivitatea notării în cazul examinării orale, același autor propune ca aprecierea fiecărui item să se facă recurgînd la o scară de notare mai redusă (4 trepte : slab — 1 punct ; mijlociu — 2 ; mijlociu peste medie — 3 ; bun — 4). Totalul punctelor se poate transpune în scala 1—10 printr-o regulă de trei simplă.

Unii cercetători [1] propun următoarea *tehnică de stabilire a notei școlare,* utilizabilă atît în cazul examinărilor orale, cît și în cazul celor scrise :

1. *Operaționalizarea obiectivelor instruirii :*
   - precizarea operațiilor pe care trebuie să le îndeplinească elevul pentru a dovedi că a realizat obiectivul ;
   - stabilirea condițiilor concrete pentru îndeplinirea operațiilor respective ;
   - stabilirea limitei minime de la care se consideră că elevul a realizat sarcinile conținute de obiectiv.
2. *Elaborarea instrumentelor* cu ajutorul cărora se obțin informațiile de evaluare privind măsura în care elevul a realizat obiectivele de instruire :
   - redactarea întrebărilor ;
   - stabilirea răspunsului corect și a punctajului acordat ;
   - stabilirea limitei minime de la care se poate considera că obiectivul a fost realizat — performanța minimă admisă (Pma) — și a limitei maxime — performnața maximă specifică (PMS) ;
   - constituirea scalei de punctaj pentru fiecare întrebare :
   - elaborarea tabelului de transformare a punctajelor în note școlare ;
   - constituirea instrumentelor de evaluare : întrebările (sarcinile de îndeplinit), etalonul de rezolvare (răspunsul corect, punc-

[1] Gheorghiu, Al., Popovici, M., *Elemente de tehnologie didactică,* EDP., 1983.

tajul acordat și performanța minimă admisă), tabelul de transformare a punctajului în note școlare.

Comunicarea sarcinilor de îndeplinit se poate realiza : oral, în scris, audio-vizual sau prin intermediul unor instalații specializate (calculatoare, simulatoare, instalație de tip Verfix etc.).

Răspunsurile se pot da și ele sub forme diferite : oral, în scris, prin lucrări practice, prin instalații specializate.

3. *Transformarea punctajului în note școlare (scara 1—10)*

Varianta I se bazează pe formula:

$$M = \frac{\text{numărul de întrebări la care punctajul obținut de ele Pma}}{\text{numărul total de întrebări}} = 10$$

Exemplu : să presupunem că sînt evaluați 3 elevi (A, B, C), iar proba de evaluare conține 8 întrebări.

Punctajele încercuite sînt mai mari (>) decît Pma.

Elevii	Punctajele obținute la întrebări								Nota acordată prin rotunjire (N)
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
A	[15]	3	4	[12]	[10]	4	4	2	$\frac{3}{8} \cdot 10 = 4$
B	12	3	[7]	6	[9]	7	[5]	[3]	$\frac{4}{8} \cdot 10 = 5$
C	10	[4]	[8]	[10]	[8]	8	[6]	[3]	$\frac{6}{8} \cdot 10 = 8$

De precizat că performanța minimă admisă este echivalentă cu realizarea de către elev a sarcinii respective de instruire într-o proporție care variază între 45% și 60%, în funcție de importanța (utilitatea) socială a sarcinii stabilite prin obiectiv, complexitatea obiectivului (nr. sarcinilor componente), gradul de dificultate al sarcinilor componente, gradul de noutate al naturii sarcinilor pentru elev.

Avantaje : — simplitatea execuției ;

— numărul mic de operații cerute evaluatorului.

Dezavantaje : — în cazul unui număr mic de întrebări nu pot fi diferențiați elevii care au realizat obiectivele la limita minimă (Pma) de cei care le-au realizat la limita maximă (PMS)

Dezavantajul poate fi minimalizat folosind probe de evaluare cu un număr mare de întrebări, situație în care trebuie avut în vedere timpul disponibil al profesorului și elevilor.

Varianta a II-a constă în transformarea punctajului în notă școlară pe baza identificării notei 5 cu media valorilor Pma ale tuturor întrebărilor probei de evaluare.

Operațiile necesare sînt următoarele :

— Normalizarea procentuală a punctajului fiecărei întrebări, pe baza relației ;

$$1 \text{ punct normalizat} = \frac{100}{\text{PMS}} \%;$$

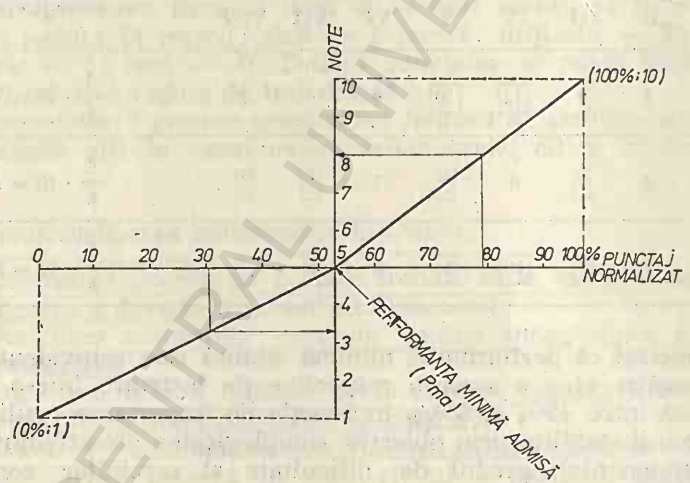
— Normalizarea procentuală a valorilor Pma la fiecare întrebare ;
— Determinarea valorilor Pma normalizate utilizînd relația :

$$\frac{}{(\text{Pma})_n} = \frac{\sum \text{Pma}}{\text{număr de întrebări}};$$

— Constituirea nomogramei de convertire a punctajului normalizat în notă școlară, folosindu-se un sistem de coordonate în care originea se identifică pe abscisă cu media valorilor Pma și pe ordonată cu nota 5.

Abscisa reprezintă punctajul normalizat dispus între valorile 0% și 100%, iar ordonata notele școlare între 1 și 10.

Pentru convertirea punctajului obținut de un elev în notă școlară, se constituiesc două drepte de convertire care unesc originea sistemului de axe cu punctele extreme coordonate (0% ; 1) și (100% ; 10), ca în figura următoare.

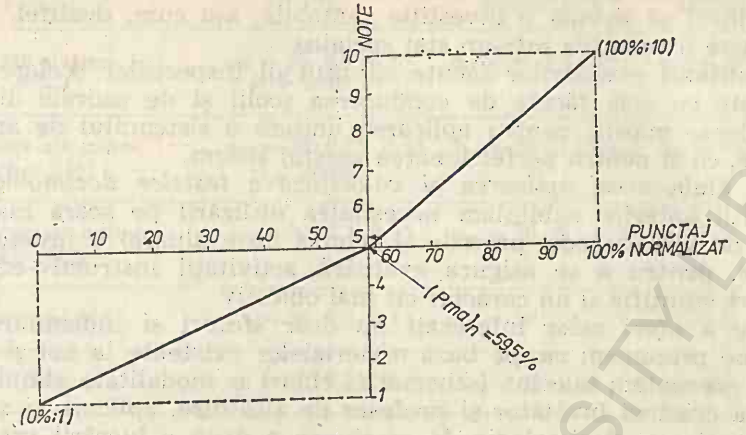


Exemplu, pentru o probă de evaluare cu 5 întrebări și punctajul din tabelul alăturat.

Întrebări	PMS		Valoarea unui punct normalizat	Pma	
	Puncte	%		Puncte	%
1_1	7	100	14,3%	4	57,2
1_2	7	100	14,3%	4	57,2
1_3	18	100	5,5%	10	55,5
$_4 4$	23	100	4,3%	16	69,6
1_5	19	100	5,3%	11	57,9

• (Pma) = 59,5%

• Monograma de convertire este reprezentată în figura de mai jos.



Un elev a obținut următoarele rezultate :

Întrebarea	Puncte	Punctaj nominalizat
1_1	5	5 × 14,3 = 71,5
1_2	4	4 × 14,3 = 57,2
1_3	9	9 × 5,5 = 49,5
1_4	18	18 × 4,3 = 77,4
1_5	10	10 × 5,3 = 53,0

Utilizînd nomograma de mai sus rezultă că elevul obține nota 5.

Avantaje : — posibilitatea de a diferenția corect elevii în funcție de valoarea punctajului obținut pe întreaga scală de evaluare și de a asigura o semnificație exactă notelor obținute.

Dezavantaje : — implică un volum mai mare de muncă din partea examinatorului.

Evident problema rămîne deschisă căutărilor și perfecționărilor și se impune a figura printre preocupările principale ale profesorilor și cadrelor de conducere. Inspectorii și directorii înșiși sînt puși în situația să-și perfecționeze metodele și instrumentele de măsurare și evaluare a muncii profesorilor, pentru că de calitatea acestei munci, ca și de calitatea îndrumării lor și a exigenței manifestate, depind în măsură hotărîtoare și rezultatele elevilor.

Pe baza evaluărilor sistematice făcute de conducerea școlii și a rezultatelor materializate în note, se vor face analize ale situației școlare ori de cîte ori e necesar (în mod special, trimestrial și anual) pentru a preîntîmpina rămînerile în urmă și „pierderile“ de elevi, a stabili cu exactitate cauzele eșecurilor, precum și pentru a lua măsuri de asigurare a progresului la învățătură și comportare.

BCU CENTRALA UNIVERSITY LIBRARY

În funcție de aceste rezultate se cere apreciată și activitatea cadrelor didactice (inclusiv a directorilor), pentru a face ca educația și învățămîntul să devină o investiție rentabilă, așa cum, dealtfel, trebuie să fie toate investițiile într-un stat socialist.

Rezultatul evaluărilor făcute cu prilejul inspecțiilor școlare vor fi comparate cu cele făcute de conducerea școlii și de cadrele didactice, stabilindu-se măsuri pentru aplicarea unitară a sistemului de apreciere și notare, ca și pentru perfecționarea acestui sistem.

3.3. *Elaborarea, aplicarea și valorificarea testelor docimologice.* În paragraful anterior subliniam necesitatea utilizării pe scară mai largă (alături de alte metode, procede și tehnici de evaluare) a testelor docimologice, pentru a se asigura evaluării activității instructiv-educative un suport științific și un caracter cît mai obiectiv.

Spre a oferi celor interesați nu doar sfaturi și îndemnuri, ci și soluții, ne propunem ca, pe baza materialelor existente la noi și în alte țări, să prezentăm succint (schematic, chiar) o modalitate simplă și la îndemîna oricărui învățător și profesor de alcătuire, aplicare și valorificare a unui test docimologic. În secțiunea a doua a lucrării prezentăm și cîteva exemple concrete.

I. *Elaborarea*

1. Alcătuirea testelor începe cu *stabilirea obiectivelor* care echivalează cu precizarea (pe baza programei școlare) a ceea ce trebuie să știe și să facă elevul după ce a parcurs o lecție, un capitol, materia unui trimestru, semestru sau an școlar.

De aceea, o primă operație constă în precizarea lecției sau capitolului (capitolelor) din care urmează să se facă testarea (verificarea cunoștințelor și deprinderilor însușite de elevi).

În continuare, se stabilește lista obiectivelor (cunoștințe, deprinderi etc.), în ordinea importanței lor, ținînd seamă de sarcinile generale și speciale ale disciplinei respective, de cantitatea și calitatea cunoștințelor și deprinderilor ce trebuie însușite, de nivelul general al clasei (în funcție de care se apreciază gradul de dificultate al întrebărilor și timpul de răspuns).

2. *Stabilirea numărului de întrebări (itemuri) și formularea lor.* Pentru a „acoperi" întreaga materie parcursă în cadrul lecției, capitolului, trimestrului, semestrului sau anului școlar, se stabilește un număr suficient de itemuri, fie pe baza experienței personale sau prin consultarea cu colegii, fie mai riguros, ca în exemplul de mai jos.

Dacă notăm cu p_1 procentajul de timp destinat unui anumit obiectiv și cu n_1 procentajul de timp destinat unui anumit capitol, atunci numărul de întrebări (itemuri) ale unui test, corespunzător unui anumit obiectiv dintr-un anumit capitol este dat de formula $N = 50 \times p_1 \times n_1$.

Rezultatele se pot consemna într-un tablou cu dublă intrare.

Evident, numărul de itemuri poate varia de la cîteva (în cazul unei lecții) pînă la o sută și peste o sută (în cazul unui an școlar).

La alcătuirea întrebărilor, învățătorul sau profesorul vor avea grijă ca ele să cuprindă problemele de bază, esențiale ale materiei parcurse.

În acest scop, prin consultare cu colegii și alți specialiști, se alcătuiește mai întîi un „inventar" de informații minime și esențiale referitoare la materia din care urmează să se facă examinarea, stabilindu-se apoi variante de întrebări. Definitivarea lor se face după una sau cîteva aplicări experimentale.

Capitole / Obiective	I. mulțimi 15%	II. Numere întregi 50%	III. Numere raționale 35%
1. Cunoștințe ale terminologiei 10%	$n_{11} = 50 \cdot 0,1 \cdot 0,15 = 1$ item	$n_{21} = 50 \cdot 0,1 \cdot 0,5$	$n_{31} = 50 \cdot 0,1 \cdot 0,35$
2. Cunoștințe ale metodelor specifice 25%	$n_{12} = 50 \cdot 0,25 \cdot 0,15 = 2$ itemuri	$n_{22} = 50 \cdot 0,25 \cdot 0,5$	$n_{32} = 500,25 \cdot 0,3$ 5
3. Cunoștințe ale ordinii și succesiunii 10%	$n_{13} = 50 \cdot 0,1 \cdot 0,15$	$n_{23} = 50 \cdot 0,1 \cdot 0,5$	$n_{33} = 50 \cdot 0,1 \cdot 0,35$
4. 4. Înțelegerea 30%	$n_{14} = 50 \cdot 0,3 \cdot 0,15$	$n_{24} = 50 \cdot 0,3 \cdot 0,5$	$n_{34} = 50 \cdot 0,3 \cdot 0,35$
5. Aplicarea 25%	$n_{15} = 50 \cdot 0,25 \cdot 0,15$	$n_{25} = 50 \cdot 0,35 \cdot 0,5$	$n_{35} = 50 \cdot 0,25 \cdot 0,35$

Oricum întrebările trebuie să fie clar formulate, precise, concise și să nu solicite decît un singur răspuns posibil. Ele trebuie să fie, de asemenea, adaptate nivelului și particularităților de vîrstă ale elevului.

3. *Stabilirea modalităților de răspuns.* Întrebările pot fi formulate așa fel încît să permită mai multe modalități de răspuns, după cum urmează:

— prin „da" sau „nu", „corect" sau „greșit";

— o alegere cu răspunsuri multiple (pentru fiecare întrebare se dau cîteva răspunsuri — de regulă între 3 și 5 — din care doar unul singur este corect);

— completarea unei propoziții cu un cuvînt, un nume, o dată, o altă propoziție scurtă (propoziții lacunari);

— la testele cu două coloane de itemuri se cere ca fiecare item din prima coloană să fie pus în relație cu alt item, din a doua coloană (exemple: autorul și lucrarea, evenimentul și data etc.);

— întrebarea solicită un răspuns liber.

Pot exista și alte modalități de răspuns, după cum se pot folosi teste cu întrebări care solicită un singur mod de a răspunde sau mai multe modalități. Acest lucru se stabilește în raport cu o seamă de factori cum sînt: scopul urmărit; natura materialului care constituie obiectul testării; timpul rezervat pentru răspuns etc.

Important este însă să se formuleze asemenea itemuri care să se adreseze cu precădere capacității de prelucrare creatoare a informației și de aplicare a ei cît mai rapid și corect.

4. *Aranjarea itemurilor* se face în funcție de natura, complexitatea și dificultatea cunoștințelor pe care le cuprind, fie pornind de la cele mai simple (ușoare) și sfîrșind cu cele mai complexe (grele, dificile), adică după ordinea de dificultate crescîndă, fie în ordine ciclică de dificultate (pe grupe de itemuri aranjate în ordine de dificultate crescîndă). De regulă, se pun la început întrebările considerate de bază, esențiale, deci absolut necesare a fi cunoscute pentru obținerea unei note de trecere. În orice caz, întrebările se aranjează în așa fel încît răspunsul la unele din ele să nu sugereze răspunsul la altele.

Ierarhizarea riguroasă a itemurilor în test se face însă cu ajutorul indicelui de dificultate (raportul dintre numărul elevilor care au răspuns corect la un item, în cazul unei aplicări experimentale a testului și numărul total al elevilor supuși examinării). Acesta variază între 0 și 1 (0, cînd nici un elev n-a răspuns corect, deci întrebarea e foarte grea; 1, cînd toți elevii au răspuns corect, deci întrebarea e foarte ușoară; ambele situații e preferabil să fie evitate).

5. *Elaborarea instrucțiunilor de răspuns.* Acestea se pun, de obicei, la început și cuprind indicații asupra modului în care trebuie procedat pentru rezolvarea testului. Unele indicații se pot da și la locul unde se află o întrebare mai dificilă, eventual, urmate de cîteva exemple.

6. *Redactarea formularului de răspuns.* În cazul cînd testul se scrie pe tablă (pentru a economisi hîrtie) sau formularul nu prevede spațiu pentru răspunsuri (deși s-a multiplicat și s-a difuzat fiecărui elev), se elaborează un formular de răspuns care cuprinde: școala, clasa, numele și prenumele elevului, obiectul data (de regulă, în partea stîngă sus); loc pentru răspunsuri, în funcție de modalitățile de răspuns solicitate de fiecare item în parte; loc pentru înscrierea numărului de puncte atribuite de profesor fiecărui item, cu ocazia corectării.

7. *Aplicarea experimentală.* În scopul stabilirii variantei optime de formulare a întrebărilor, a modalităților și a timpului de răspuns, precum și pentru definitivarea instrucțiunilor sub toate aspectele, testul se aplică experimental pe un eșantion alcătuit din elevi slabi, mijlocii și buni. Ulterior, după mai multe aplicări, i se pot aduce și alte îmbunătățiri.

8. *Stabilirea cotei* (scorului) testului. Fiecărui răspuns corect i se atribuie unul sau mai multe puncte, în funcție de gradul de dificultate ale itemului și de numărul de operații pe care-l implică rezolvarea. La alcătuirea itemului, profesorul stabilește și valoarea răspunsurilor parțiale, cărora le acordă puncte sau fracțiuni de puncte. Numărul punctelor rezultate din totalul răspunsurilor corecte reprezintă cota sau scorul testului.

9. *Stabilirea timpului* acordat pentru rezolvarea testului se face în raport de natura problemei, dificultatea întrebărilor, numărul aplicațiilor necesare pentru obținerea răspunsurilor etc. și este de 60—80 de secunde în medie pentru fiecare item.

El se poate stabili pe cale experimentală sau ca medie a timpilor individuali în cazul unei aplicări experimentale, fie luînd în considerare timpul necesar rezolvării unui test de 75—80% din elevii clasei (eșantionului reprezentativ).

II. *Aplicarea* trebuie să țină seamă de existența cîtorva condiții și anume: asigurarea unor copii identice ale testelor și formularelor de răspuns pentru toți elevii; iluminat corespunzător; temperatură adecvată; liniște; așezarea elevilor cîte unul în bancă; marcarea exactă a timpului; asigurarea unor ajutoare ale profesorului pentru supraveghere (cîte unul la 15—16 elevi).

De asemenea, se va avea în vedere starea fizică a elevilor, cît și atitudinea examinatorului, care trebuie să fie degajată, încurajatoare (fără a influența însă asupra rezolvării).

Prezentarea instrucțiunilor trebuie să insiste și asupra necesității aplicării testului (motivare).

După expirarea timpului, toți elevii se opresc din scris și se adună formularele.

III. *Valorificarea rezultatelor* începe cu corectarea care constă în atribuirea de puncte (sau fracțiuni de puncte) în funcție de corectitudinea și completitudinea fiecărui răspuns.

Cînd e posibil, pentru operativitate, se folosește și așa-numita „grilă de corectare". Aceasta este, de fapt, un formular de răspuns decupat în dreptul răspunsurilor corecte și suprapus peste fiecare test de răspuns. Dintr-o privire, profesorul constată care sînt răspunsurile corecte și care sînt cele greșite.

Se face apoi totalul punctelor atribuite pentru răspunsuri corecte și se trece la transformarea lor în note școlare, după metoda mărimilor proporționale.

Exemplu :

Dacă presupunem că efectivul clasei este de 36 elevi și că la un item al testului au răspuns corect 30 de elevi, nota se obține astfel :

$$\begin{array}{rl} 36 & \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots 10 \\ 30 & \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots x \end{array}$$

$$x = \frac{30 \cdot 10}{36} = 8{,}3 \text{ (aproximativ)}$$

Dacă testul a avut 28 de itemuri, scorul maxim (în condițiile în care pentru fiecare răspuns corect s-a acordat un punct) este de $28 \cdot 36 = 1008$.

Totalizînd numărul de itemuri la care s-a răspuns corect de către toți elevii obținem un scor real efectiv de 800 puncte.

Aplicînd metoda mărimilor proporționale, obținem :

$$\begin{array}{rl} 1008 & \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots 10 \\ 800 & \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots x \end{array}$$

$$x = \frac{800 \cdot 10}{1008} = 7{,}9 \text{ (aproximativ)}$$

În aceste două exemple am transformat în note școlare performanțele unui item și cele ale întregului test pentru a vedea nivelul general al clasei în funcție de problema testată.

Asemănător se procedează cînd vrem să transformăm în note școlare performanțele fiecărui elev. Dacă la totalul punctelor testului (N) se atribuie nota 10, pentru totalul punctelor obținute de elevul respectiv (n), ce notă corespunde (x) ?

$$x = \frac{n \cdot 19}{N}.$$

În cazul în care din totalul întrebărilor, condiția pentru obținerea notei de trecere (5) este de a răspunde la un anumit număr de întrebări, dinainte stabilite, diferența de puncte se atribuie pentru notele 6—10.

Exemplu : Efectivul clasei : 36 elevi.
Număr de itemuri : 30
Număr de itemuri
minimale : 18 (se atribuie nota 5)

a) Un elev a răspuns la 10 itemuri minimale și la 4 din celelalte :

$$18 \ldots\ldots\ldots\ldots 5$$
$$10 \ldots\ldots\ldots\ldots \frac{10 \cdot 5}{18} = 3 \text{ aproximativ}$$

Nu se mai iau în considerare celelalte răspunsuri.

b) alt elev a răspuns exact la toate cele 18 întrebări minimale (nota 5) și la 10 din celelalte 12.

$$12 \ldots\ldots\ldots\ldots 5$$
$$10 \ldots\ldots\ldots\ldots \frac{10 \cdot 5}{12} = 4 \text{ (aproximativ)}$$

Nota lui va fi $5 + 4 = 9$

Valorificarea notelor se face prin analiza colectivă a greșelilor tipice și perfecționarea activității celor doi factori ai procesului instructiv-educativ (profesor și elevi). În cazul testelor aplicate de inspectori sau directori, analiza se referă și la activitatea cadrelor didactice care asigură predarea obiectelor respective.

Din cele prezentate pînă acum se poate constata, credem, că elaborarea, aplicarea și valorificarea testelor sînt la îndemîna fiecărui învățător sau profesor. Față de probele obișnuite, avantajele lor sînt evidente : obiectivitate, operativitate, surprinderea mai exactă a nivelului de cunoștințe și deprinderi etc., ceea ce le recomandă pentru utilizarea mai largă alături de celelalte metode de evaluare. Le revine inspectorilor școlari sarcina de a generaliza experiența bună a unor cadre didactice, de a alcătui și propune spre publicare baterii de teste pe obiecte de învățămînt, ani de studiu, capitole și chiar lecții, ținînd seamă și de baremele minime obligatorii elaborate de M.E.I.

3.4. *Analiza, interpretarea și valorificarea datelor.* Deoarece evaluarea este un proces subiectiv, validitatea aprecierilor formulate de profesori, directori și inspectori depinde de o seamă de factori cum sînt : competența evaluatorilor (gradul în care ei stăpînesc docimologia, știința evaluării), experiența lor în acest domeniu, calitatea instrumentelor de măsurare, luarea în considerare a particularităților celor evaluați (vîrstă, stare de sănătate, mediu social-familial, pregătire general-culturală și la diferitele obiecte de învățămînt etc.).

Faptul că aprecierea elevilor se concretizează în punctaje și note școlare nu implică automat rigurozitatea matematică a procesului. Adesea nota cantifică pur și simplu impresiile subiective ale examinatorului și diferă de la un profesor la altul și chiar la același profesor cînd verifică o lucrare scrisă (test, teză, extemporal) la intervale de timp diferite. Nu sînt rare situațiile în care profesorii atribuie o anumită notă ținînd seamă nu numai de cunoștințele, deprinderile și aptitudinile elevului la un moment dat, în raport de obiectivele propuse, ci și de comportamentul general al acestuia, de participarea lui la alte activități care nu au legătură directă cu obiectul pentru care se face apre-

cierea. Dealtfel, este bine cunoscut faptul că elevii din aceleași clase și la aceleași discipline, notați cu aceleași note de profesori diferiți, nu obțin rezultate identice la examene și concursuri.

Datorită caracterului subiectiv al aprecierilor și imperfecțiunilor sistemului de notare, evaluatorii sînt datori, atunci cînd analizează și interpretează datele obținute în urma evaluării rezultatelor obținute de elevi, să țină seamă de erorile de măsurare, mai ales cînd acestea se referă la populații școlare mari care nu permit o verificare imediată a validității aprecierilor.

Avînd caracter probabilistic, datele numerice obținute în cadrul procesului de măsurare și evaluare se pretează la analize și interpretări statistice, folosindu-se în acest scop termenii specifici ai disciplinei : media, mediana, modul, amplitudinea împrăștierii, abaterea medie, abaterea standard, dispersia, indicii de corelație, tabelele de frecvență, graficele de distribuție etc.

Definirea, semnificația și modul de utilizare a termenilor respectivi sînt prezentate în lucrări de specialitate tipărite la noi în țară și pretind cunoștințe matematice de nivel mediu, fiind deci accesibile tuturor educatorilor din învățămînt.

Interpretarea datelor cu ajutorul metodei statistice este relativ simplă și se utilizează pentru a compara performanța elevului la o probă de evaluare cu nivelul său obișnuit, cu performanța altor elevi sau cu o performanță standard.

Ea se utilizează, de asemenea, pentru a compara performanța unor colective școlare la o anumită disciplină, la un grup de discipline sau pe cele globale.

Valorificarea rezultatelor obținute de elevi are următoarele funcții :

- să-i informeze pe elevi, pe profesori și pe părinți asupra gradului de îndeplinire a obiectivelor activității instructiv-educative ;
- să ajute la stabilirea celor mai potrivite strategii didactice ;
- să furnizeze date pentru activitatea de orientare școlară și profesională ;
- să furnizeze informații pentru perfecționarea programelor și manualelor școlare ;
- să orienteze cadrele de conducere din școli și pe cele din sistemul de îndrumare a învățămîntului asupra unor aspecte și tendințe ale activității instructiv-educative de la nivelul colectivităților școlare, ca bază pentru elaborarea deciziilor de politică școlară și a programelor de control și îndrumare.

Prezentarea rezultatelor evaluării se face prin carnetul de elev, prin discuțiile profesorilor cu elevii și cu părinții, în cadrul ședințelor de analiză la nivel de catedră, comisie metodică, școală, cerc pedagogic, inspectorat școlar, minister etc., stabilindu-se și măsuri pentru ameliorarea lor.

3.5. *Ameliorarea rezultatelor* implică un șir de măsuri care vizează : profesorul, elevul, familia, organizația de copii și tineret, conducerea școlii, inspecția școlară.

Pe prim plan se situează *cunoașterea cauzelor* care determină eșecul școlar sau obținerea unor rezultate mediocre. Dintre cele mai frecvente cauze menționăm :

- Carențele în pregătirea de specialitate, psihopedagogică și metodică a unor cadre didactice ;

- Organizarea defectuoasă a procesului de învățămînt în unele școli, a regimului de muncă al elevilor ;
- Aplicarea unor forme și metode de instruire inadecvate vîrstei elevilor și particularităților lor individuale ;
- Supraîncărcarea elevilor cu teme și alte activități ;
- Starea precară a sănătății unor elevi, nivelul scăzut al motivației și deprinderii de a învăța, manifestări de indisciplină și atitudine negativă față de muncă ;
- Existența unor condiții familiale inadecvate (climat necorespunzător, lipsa condițiilor optime pentru studiu, a supravegherii și îndrumării elevului etc.) ;
- Anturaj necorespunzător ;
- Absența unor obiective clare în activitatea desfășurată de organizațiile de copii și tineret pe linia formării la elevi a unei atitudini înaintate față de muncă și învățătură, defecțiuni în organizarea întrajutorării, suprasolicitării elevilor slab pregătiți în activități extrașcolare ;
- Inconsecvența directorilor si inspectorilor școlari pe linia ridicării calificării profesionale a cadrelor didactice, diferențierii și individualizării activității de predare-învățare, obiectivizării metodelor de apreciere și notare, antrenării familiei la acțiunile menite să asigure succesul școlar al tuturor elevilor, nivelul scăzut de exigență față de profesori și elevi.

Evident, șirul acestor cauze poate fi continuat. Ele se conturează mai clar și se nuanțează la nivelul fiecărei școli și clase, la nivelul fiecărui elev și se cer bine cunoscute pentru a putea interveni oportun și eficient.

Odată cunoscute cauzele care determină insuccesul școlar, acțiunea cadrelor didactice, a directorilor și inspectorilor se concentrează pe două coordonate și anume :

— prevenirea rămînerilor în urmă a elevilor față de cerințele programelor școlare ; prevenirea apariției unor comportamente deviante ;

— recuperarea rămînerilor în urmă și realizarea unui progres constant în activitatea fiecărui elev.

Măsurile menite să asigure ameliorarea rezultatelor obținute de elevi în activitatea instructiv-educativă se structurează astfel :

- la nivel individual
- la nivelul unor grupuri de elevi în cadrul aceleiași clase
- la nivelul clasei
- la nivelul anilor de studii
- la nivelul școlii
- la nivel teritorial (comună, oraș, județ, țară)

Fără a da rețete valabile oriunde și în orice situație, vom sugera cîteva din căile menite să asigure prevenirea și combaterea insuccesului școlar

Prima grijă a oricărui cadru didactic căruia i se încredințează pentru prima oară un grup de elevi este aceea de a-i cunoaște sub cît mai multe aspecte : dezvoltarea fizică și psihică, situația familială, nivelul de pregătire la momentul respectiv, comportamentul general al elevului și anumite particularități individuale (descrise în fișa de observații psihopedagogice), capacitatea de învățare și atitudinea față de învățătură, aptitudinile pentru anumite obiecte de învățămînt și activități etc.

Pe această bază, cadrul didactic își stabilește modul concret de lucru cu fiecare elev sau grup omogen de elevi în cadrul clasei *.

Este foarte important în această etapă, ca învățătorul sau profesorul să țină o evidență clară a greșelilor tipice spre a putea urmări consecvent înlăturarea lor în colaborare cu elevul și cu familia.

Pentru asigurarea succesului la învățătură, cadrele didactice au datoria să-i inițieze pe elevi asupra metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală, formîndu-le treptat deprinderile necesare de planificare și organizare a activității de învățare, de muncă independentă, de autocontrol și autoconducere.

Elevii care întîmpină dificultăți la învățătură vor beneficia de un tratament special (metode de instruire adecvate, meditații și consultații, antrenarea în diferite forme de întrajutorare, încurajarea continuă pentru creșterea încrederii în forțele proprii, dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter ca bază pentru estomparea celor negative, învățarea anumitor lecții și efectuarea temelor la școală sub îndrumarea profesorului — în special în școlile cu semiinternat — etc.).

Pentru sprijinirea elevilor slabi la învățătură, I K. Babanski sugerează următorul sistem de măsuri menite să asigure înlăturarea lacunelor din cunoștințele, priceperile și deprinderile acestor elevi [1].

1. Sprijin în planificarea activității de învățare :
   a) planificarea recapitulărilor și a exercitării unui minimum de exerciții pentru înlăturarea lacunelor ;
   b) algoritimizarea activității de învățare sub aspectul analizei și înlăturării greșelilor tipice.
2. Instrucțiuni suplimentare pe parcursul activității de învățare :
   a) îndrumări informative (fișe de consultație, literatură suplimentară) ;
   b) ilustrații (material intuitiv, aparatură).
3. Stimularea activității de învățare :
   a) laude ;
   b) crearea unor situații de succes ;
   c) sancțiunea.
4. Controlul activității de învățare :
   a) o verificare mai frecventă a elevilor, controlul îndeplinirii tuturor temelor date acasă ;
   b) activizarea autocontrolului asupra activității date acasă.

Pentru a reduce la minimum activitățile suplimentare, autorul citat a utilizat următoarele procedee de lucru :

— concentrarea atenției asupra problemelor principale ale temei și asupra esențialului ;
— convorbiri individuale pentru precizarea esenței dificultăților întîmpinate de elevi și acordarea de explicații în legătură cu aceste dificultăți ;
— rezolvarea unor probleme tipice ;
— familiarizarea elevilor cu procedeele cele mai raționale de lucru cu manualele și alte cărți.

[1] Babanski, I. K., *Optimizarea procesului de învățămînt*, E.D.P., Buc., 1979, p. 243.

* Așa cum vom arăta, mai în detaliu în secțiunea a doua a lucrării pledăm pentru ceea ce cercetătorii denumesc „învățarea în clasă" bazată pe *diferențierea* instruirii.

Sistemul de măsuri propus de Babanski trebuie privit ca o încercare de a oferi practicienilor un model de optimizare a activității instructiv educative desfășurate cu elevii care întîmpină dificultăți la învățătură *.

Experiența acumulată la noi în școală oferă celor interesați o gamă mult mai largă de măsuri și un cîmp de activitate practic nelimitat.

În suita acestor măsuri se numără și cele referitoare la pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, îndeosebi în ceea ce privește știința și arta instruirii, sistemul de verificare, apreciere și notare, modul de lucru cu elevii și părinții etc.

Deosebit de importante sînt măsurile care privesc activitatea directorilor și a inspectorilor școlari referitoare la orientarea și îndrumarea cadrelor didactice, promovarea curajoasă a noului în domeniul tehnologiei didactice, valorificarea și generalizarea experienței înaintate.

4. EVALUAREA UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÎNT

4.1. *Obiectul evaluării unității de învățămînt.* Evaluarea unității de învățămînt este o activitate complexă care vizează toate domeniile activității instructiv-educative și toate compartimentele existente în unitate: condițiile materiale, încadrarea cu personal, conducerea (planificarea, organizare, decizie, control și îndrumare), realizarea planului de școlarizare și rețea, îndeplinirea planurilor de învățămînt și a programelor școlare, activitatea metodică și de perfecționare, rezultatele obținute de elevi la învățătură și disciplină, în cadrul activității de instruire practică, activitatea de secretariat și contabilitate, relațiile școlii cu familia, cu organizațiile de copii și tineret, cu întreprinderile și instituțiile pentru care școala pregătește forța de muncă, activitatea extrașcolară etc.

Datorită multitudinii de aspecte și complexității activității unităților de învățămînt, evaluarea acestora se face de regulă de colective de inspectori școlari și metodiști. În cazul unităților mici (cu un număr redus de elevi și cadre didactice) evaluarea se poate realiza și de un singur inspector, dar într-o perioadă mai îndelungată.

Indiferent de forma în care se realizează evaluarea unității de învățămînt și de numărul de persoane antrenat în acest proces, evaluatorii trebuie să aibă în vedere atît obiectivele imediate ale unității, cît și pe cele de perspectivă, să țină seamă de condițiile concrete în care se desfășoară activitatea unității și să acorde timpul necesar culegerii informațiilor relevente pentru formularea aprecierilor finale și atribuirea calificativelor.

4.2. *Sistemul de indicatori.* Ca și în alte domenii ale activității sociale și în învățămînt stabilirea indicatorilor pe baza cărora să se poată evalua cît mai precis calitatea și eficiența muncii depuse și a rezultatelor obținute prezintă un anumit grad de dificultate, în special datorită faptului că unele activități nu pot fi riguros măsurate ca în economie, fizică sau tehnică.

Cu toate acestea, în momentul de față se poate vorbi de existența unui sistem de indicatori care permite realizarea unor evaluări destul de precise.

---

* În secțiunea a II-a prezentăm mai multe modele bazate pe principii ale tehnologiei educației.

Sub aspectul prezentării lor, indicatorii folosiți în învățământ sînt de două feluri : cantitativi (exprimați numeric) și calitativi (exprimați, de regulă, sub forma unor criterii de apreciere a unei anumite activități care nu poate fi măsurată cu precizie).

Din categoria indicatorilor cantitativi putem exemplifica : numărul sălilor de clasă, laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor, numărul de elevi cuprinși în școală, frecvența acestora, procentul pierderilor de elevi datorită abandonului școlar sau repetenției, procentul de promovare, costurile de școlarizare pe elev, valoarea producției globale realizate în cadrul atelierelor școală sau direct în întreprinderi, planul de venituri și cheltuieli, nivelul consumurilor de materii prime, materiale, energie și combustibil etc.

Dintre indicatorii calitativi menționăm : pregătirea profesorilor pentru lecții, atitudinea elevilor față de muncă și învățătură, starea bazei materiale, ordinea și disciplina, gradul în care cunoștințele au fost transformate în convingeri și deprinderi de comportare, sinceritatea, cinstea, corectitudinea, curajul, responsabilitatea, creativitatea etc.

Deși în unele situații acești indicatori se concretizează în cifre (notele la purtare, de exemplu, sau numărul de invenții și inovații), caracteristicile respective ale elevilor și profesorilor rămîn în continuare greu de măsurat și de exprimat numeric.

În funcție de obiectivele evaluării și de capacitatea de cuprindere a evaluatorilor, numărul de indicatori poate fi mai mare sau mai mic.

Așa de exemplu, în Precizările Ministerului Educației și Învățămîntului și ale Comitetului Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură privind organizarea și desfășurarea întrecerii socialiste în învățămînt (publicate în anul 1983 ca supliment al revistei „Tribuna Școlii"), pentru licee și școli profesionale se stabilesc 11 indicatori, pentru școlile primare și gimnaziale 10 indicatori, iar pentru grădinițe 7, fiecare intervenind cu ponderi care variază între 2 și 25 de puncte.

În schimb, Metodologia evaluării unității de învățămînt experimentată de M.E.I. în perioada 1980—1981 cuprindea 45 de indicatori grupați în cinci mari grupe : rezultatele obținute de elevi ; rezultatele obținute de personalul didactic ; rezultatele obținute în utilizarea bazei materiale și financiare și în autodotare ; rezultatele obținute în conducerea unității ; rezultatele obținute de absolvenți.

Acestor grupe li se adaugă una referitoare la resurse care cuprind 16 indicatori.

După experimentare, au rămas 9 indicatori la resurse și 32 în celelalte cinci grupe, în total 41 de indicatori. Vom prezenta acești indicatori în paragraful următor, odată cu fișa de evaluare a unității școlare, modul de calcul al punctajului total și acordarea calificativului, însoțite și de unele sugestii ale autorului.

Pentru comparație, vom prezenta criteriile și indicatorii de evaluare a activității unității de învățămînt utilizați în R. P. Bulgaria *.

* Biuletin na Ministerstvovo na narodnata prosveta, Sofia, 21, nr. 1, ian. 1978, p. 19—24.

I. **Eficiența procesului de învățămînt**

A. *Învățămîntul obligatoriu de bază*

1) — orientarea sistemului socio-pedagogic unic spre cuprinderea la timp în activitatea școlară a tuturor copiilor care au vîrsta necesară pentru învățămîntul obligatoriu ;

2) — asigurarea condițiilor de frecventare optimă de către elevi a școlii — regimul rațional și organizarea muncii în școlile cu program prelungit, în internate, cluburi, cămine, cantine, transportul școlar ș.a.

3) — absolvirea la timp a clasei a VIII-a de către toți elevii ;

4) — orientarea profesională a elevilor în raport cu necesitățiile economiei naționale și aptitudinile elevilor ;

5) — cuprinderea absolvenților clasei a VIII-a în instituții de învățămînt mediu.

B. *Trecerea la învățămîntul mediu generalizat*

6) — îndeplinirea planului de stat privind admiterea elevilor în diferite instituții de învățămînt mediu ;

7) — frecventarea cu succes a școlii și absolvirea la timp a învățămîntului mediu de către toți elevii ;

8) — organizarea și rezultatele în domeniul instruirii și educării prin muncă și orientarea profesională a elevilor ;

9) — realizarea unei bune pregătiri a elevilor în sfera producției materiale și în sfera de deservire.

II. **Sistemul muncii educative în școală**

10) — orientarea, nivelul și eficiența sistemului muncii educative în școală, în spiritul Programului cadru de educație comunistă. Unitatea între educația politico-ideologică, morală și prin muncă, în timpul orelor de curs, în afara clasei și în activitatea extrașcolară ;

11) — unitatea de acțiune a diferiților factori educaționali și coordonarea posibilităților educative din sfera socio-pedagogică ;

12) — unitatea eforturilor colectivului întregii școli pentru înfăptuirea obiectivelor și sarcinilor învățămîntului și educației comuniste ;

13) — coeziunea și unitatea de acțiune în cadrul colectivelor de profesori și de elevi ;

14) — unitatea de acțiune între organizațiile social-politice din școală ;

15) — participarea conștientă și activă a colectivelor de elevi la activitățile didactice și în afara clasei, la întreaga viață a școlii (disciplina, regulamentul. păstrarea avutului școlii, gradul de aplicare și eficiența inițiativelor din școală ș.a.) ;

16) — activitatea întregului colectiv pentru ridicarea prestigiului școlii (inițiativă privind îmbogățirea și păstrarea bazei materiale, ajutorul organizat în agricultură și în alte ramuri ale producției materiale, activitatea artistică, activitatea sportivă de masă ș.a.) ;

17) — stadiul și desfășurarea întrecerilor, păstrarea și îmbogățirea tradițiilor pozitive ;

18) — îndrumarea pedagogică a organizațiilor de tineret, activitatea independentă și autoconducerea colectivelor de elevi ;

19) — sistemul muncii educative a diriginților, planificarea, formele și metodele de coordonare și activizare a detașamentelor de pionieri și a organizației de comsomol ; calitatea și eficiența activității lor didactice ;

20) — profilul politic-ideologic al elevilor ; conștiința cetățenească, formarea convingerilor, intransigența de clasă, participarea activă la munca de folos obștesc și la munca productivă ;

21) — calitățile morale ale personalității educate în spirit comunist : atitudinea conștientă față de activitatea depusă în școală și față de munca de folos obștesc, disciplina și sentimentul responsabilității, colectivismul, principalitatea, grija pentru păstrarea proprietății socialiste, corectitudinea etc. ;

22) — gustul estetic și capacitatea elevilor de a percepe, analiza și aprecia conținutul de idei și valorile artistice din diferite domenii ale artei ; dezvoltarea capacităților creatoare și crearea de valori arstice de către elevi, în cadrul cercurilor cluburilor, al școlii etc. ;

23) — aspectul estetic al școlii ; înfățișarea exterioară a cadrelor didactice și elevilor ; comportamentul în școală și în locurile publice ;

24) — dezvoltarea fizică, pregătirea sportivă și tehnico-militară a elevilor ;

25) — organizarea timpului liber al elevilor ; asigurarea posibilităților de odihnă îmbinată cu activitatea sportivă și culturală ;

26) — gradul de participare activă a comitetului de părinți și rezultatele activității acestuia în sprijinirea școlii.

III. Calitatea procesului de învățămînt

27) — îndeplinirea creatoare a sarcinilor și gradul de realizare a obiectivelor stabilite prin planul de învățămînt și programele școlare ;

28) — asigurarea continuității între nivelurile de învățămînt și concordanța interdisciplinară privind conținutul învățămîntului ;

29) — orientarea politehnică a învățămîntului ;

30) — participarea elevilor la procesul de învățămînt, activitatea lor independentă și creatoare ; stăpînirea metodelor de muncă individuală ;

31) — stimularea și dezvoltarea aptitudinilor obișnuite și a celor particulare ale elevilor ;

32) — raporturile între profesori și elevi pe baza unei înalte exigențe a profesorilor, însoțită de stimă, încredere, tact și dragoste față de elevi ;

33) — caracterul colectiv al activității didactice, ajutorul și încrederea reciprocă, aprecierea și autoaprecierea elevilor ;

34) — eliminarea supraîncărcării elevilor în procesul de învățămînt, renunțarea la memorizări mecanice ; sistemul și dozarea temelor pentru acasă etc. ;

35) — dozarea eficientă a materiei școlare ;

36) — calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor, gradul de transformare a cunoștințelor în convingeri comuniste și în norme de conduită ; crearea unei atitudini active față de viață ; participarea activă din punct de vedere social ;

37) — concordanța între note și calitatea pregătirii și gradul de dezvoltare a elevilor ;

38) — formele și realizările în munca cu elevii rămași în urmă la învățătură, cu cei care repetă clasa și cu elevii care prezintă o dezvoltare întîrziată ;

39) — formele și metodele de stimulare și dezvoltare a elevilor talentați ;

40) — conducerea operativă și creatoare a procesului de învățămînt în raport cu caracterul conținutului, obiectivele și sarcinile învățămîntului ;

41) —crearea celor mai bune condiții pentru activitatea elevilor ; regimul școlar (pentru școlile cu semiinternat), cabinetele didactice, iluminatul, încălzirea, amenajarea încăperilor pentru elevi, igiena muncii școlare, climatul psihologic etc.

IV. Sistemul de pregătire a elevilor pentru munca în producție

42) — organizarea și eficiența sistemului de educație prin muncă, atitudinea față de muncă și proprietatea socialistă ;

43) — îndeplinirea documentelor normative privind organizarea, conducerea și realizarea instruirii prin muncă ;

44) — organizarea și calitatea procesului de învățămînt desfășurată în condiții de producție ;

45) — asigurarea unor locuri individuale de muncă, modernizarea bazei tehnico-materiale ;

46) — participarea activă și conștientă a elevilor la procesul de învățămînt în condiții de producție ;

47) — orientarea profesională, dezvoltarea interesului față de profesia, măiestria profesională ;

48) — creativitatea tehnică și științifică a tinerilor ;

49) — atitudinea independentă și creatoare a elevilor în realizarea sarcinilor de producție ; respectarea cerințelor tehnice și tehnologice, folosirea documentației tehnice ;

50) — repartizarea și utilizarea timpului de muncă ; organizarea muncii și a locului de muncă ;

51) — îndeplinirea indicatorilor calitativi și cantitativi ; normele de timp pentru prelucrarea diferitelor categorii de produse ;

52) — cunoștințele, priceperile și deprinderile însușite în domeniul profesiei studiate ;

53) — remunerarea muncii elevilor ;

54) — condițiile sanitare și de igienă, protecția și securitatea muncii cadrelor didactice și elevilor.

V. Organizarea, conducerea și îndrumarea instituției de învățămînt

55) — gradarea și repartizarea problemelor privind activitatea întregii școli în funcție de importanța lor, sistemul de planificare, prioritățile, perspectivele și complexitatea sarcinilor ;

56) — pregătirea calitativă, organizarea și înfăptuirea inițiativelor în clase și în școală ;

57) — bugetul de timp al directorului, adjunctului de director, cadrelor didactice și elevilor ;

58) — caracterul colectiv al conducerii școlii ;
59) — climatul psihologic ;
60) — disciplina în muncă a personalului didactic și administrativ ;
61) — caracterul colectiv în activitatea consiliului profesoral ;
62) — calitatea și eficiența deciziilor consiliului profesoral ;
63) — eficiența conținutului și formelor de perfecționare a cadrelor didactice ;
64) — activitatea cu tinerii profesori ;
65) — formele și metodele de schimb de experiență ; utilizarea experienței pedagogice înaintate ;
66) — rolul transformator și mobilizator al verificării și controlului ;
67) — sistemul de informare în școală și rolul acestuia în luarea deciziilor de conducere ;
68) — întocmirea documentației școlare ;
69) — disciplina financiară și repartizarea corespunzătoare a creditelor ;
70) — relațiile școlii cu părinții și cu organizațiile școlare ; activitățile comune cu acestea ;
71) — crearea, îmbogățirea, apărarea și utilizarea bazei tehnico-materiale.

4.3. *Fișa de evaluare a unității de învățămînt* pe care o prezentăm în continuare a fost experimentată în județele : Alba, Bacău, Constanța, Ialomița și Maramureș, cu sprijinul inspectoratelor școlare respective și al caselor personalului didactic.

JUDEȚUL . . . . . .
UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÎNT . . . . . .
ANUL ȘCOLAR . . . . . .

FIȘA DE EVALUARE
a unității de învățămînt

CRITERIUL	Punctajul maxim	Punctajul acordat	OBS.
RESURSELE			
Pregătirea inițială a elevilor la :			
a) Disciplinele fundamentale	8		
b) Disciplinele de cultură generală și social-politice	8		
c) Disciplinele de specialitate **	8		
d) Practica în producție (pregătirea tehnico-practică)	8		
Pregătirea personalului didactic la :			
e) Disciplinele fundamentale	4		
f) Disciplinele de cultură generală și social-politice	4		
g) Disciplinele de specialitate **	4		

CRITERIUL	Punctajul maxim	Punctajul obținut	OBS.
h) Practica în producție (pregătirea tehnico-practică)	4		
i) BAZA MATERIALĂ (construcții, dotări)	8		
TOTAL A=			
Calificativul A=			
I. REZULTATELE OBȚINUTE DE ELEVI			
1. Promovabilitatea	40		
2. Rezultatele școlare la disciplinele fundamentale	40		
3. Rezultatele obținute la olimpiadele, cercurile și concursurile organizate la disciplinele fundamentale	20		
4. Rezultatele școlare la disciplinele de cultură generală și social-politice.			
5. Rezultatele obținute la olimpiadele, cercurile și concursurile organizate la disciplinele de cultură generală și social-politice.	20		
6. Rezultatele școlare la disciplinele de specialitate	40		
7. Rezultatele obținute la olimpiadele, cercurile și concursurile organizate la disciplinele de specialitate **	20		
8. Rezultatele obținute la practica în producție (pregătirea tehnică-practică)	40		
9. Rezultatele obținute la disciplină	40		
10. Rezultatele obținute în educația politico-ideologică și moral-cetățenească	40		
11. Rezultatele obținute în activitățile culturale și sportive	20		
12. Rezultatele obținute în munca patriotică	40		
II. REZULTATELE OBȚINUTE DE PERSONALUL DIDACTIC			
13. Comportarea în cadrul colectivului de muncă, în familie și societate	32		
14. Rezultatele obținute în activitatea de orientare școlară și profesională	40		
15. În îndeplinirea planului de școlarizare	16		
16. În realizarea obiectivelor cuprinse în programele școlare	16		
17. În modul de lucru cu elevii	32		
18. În activitatea de perfecționare profesională	16		
19. În activitatea de cercetare științifică și de inovație didactică **	32		

CRITERIUL	Punctajul maxim	Punctajul obţinut	OBS.
20. În activitatea din cadrul învăţămîntului politico-ideologic	16		
III. REZULTATELE OBŢINUTE ÎN UTILIZAREA BAZEI MATERIALE ŞI ÎN AUTODOTARE			
21. Utilizarea funcţională a bazei materiale	8		
22. Rezultatele obţinute în autodotare	32		
23. Aspectul gospodăresc, estetic şi tehnico-sanitar al unităţii	16		
IV. REZULTATELE OBŢINUTE ÎN CONDUCEREA UNITĂŢII			
24. Calitatea analizei şi planificării activităţilor	12		
25. Calitatea organizării şi coordonării activităţilor	12		
26. Calitatea controlului şi a îndrumării	12		
27. Colaborarea cu organizaţiile de tineret, pionieri şi/sau şoimi ai patriei	8		
28. Colaborarea cu familia şi comitetele cetăţeneşti de părinţi	16		
29. Colaborarea cu întreprinderile **	8		
V. REZULTATELE OBŢINUTE DE ABSOLVENŢI			
30. Cuprinderea absolvenţilor în treapta următoare sau în producţie **	32		
31. Rezultatele obţinute de absolvenţi la concursurile (probele) de admitere în trepte următoare de învăţămînt, la bacalaureat şi/sau la probele de control aplicate	32		
32. Integrarea rapidă (inclusiv comportamentul moral-civic) şi stabilitatea în colectivul de muncă a absolvenţilor celor două trepte de liceu **	48		

** Criteriu aplicabil liceelor.

TOTAL B= ____________

Calificativul = ____________

CALIFICATIVUL PENTRU CALITATE (B) :
RAPORTUL PRIVIND EFICIENŢA (calificativul B/calificativul A) :
CALIFICATIVUL GENERAL :

Ponderile cu care intervine fiecare capitol de criterii în punctajul total sînt cuprinse în tabelul următor :

Capitolul de criterii	Ponderea în tabelul punctajului acordat unităților de învățămînt	
I. Rezultatele obținute de elevi	49,4%	47,9%
II. Rezultate obținute de personalul didactic	29,1%	23,9%
III. Rezultate obținute în utilizarea bazei materiale	8,1%	6,7%
IV. Rezultate obținute în conducerea unității	8,7%	8,1%
V. Rezultate obținute de absolvenți	4.7%	13,4%
	100,0%	100,0%

Se observă că ponderea cea mai mare o dețin rezultatele obținute de elevi și de personalul didactic, cum este și firesc dacă punem accentul pe evaluarea eficienței interne. În condițiile actuale însă, cînd conducerea partidului și a statului cere școlii să formeze „oameni cu o pregătire multilaterală, multidisciplinară", „buni specialiști în stare să soluționeze în cele mai bune condiții problemele pe care le pune dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii, a întregii activități" [1], capitolul de criterii „rezultatele obținute de absolvenți" trebuie să intervină cu o pondere mult mai mare în punctajul general, ajungînd pînă la 20—25% pentru învățămîntul liceal.

De asemenea, la capitolul „rezultatele obținute în conducerea unității" este absolut necesar să figureze o seamă de indicatori cum sînt : realizarea planului de producție și prestări de servicii ; realizarea planului de venituri și cheltuieli ; rezultatele obținute în activitatea de cultivare a terenurilor virane, creșterea de animale și păsări, colectarea materialelor recuperabile și refolosibile, a plantelor medicinale și fructelor de pădure ; rezultatele obținute în activitatea de economisire a materiilor prime, materialelor, combustibilului și energiei, precum și indicatorii specifici pentru activitatea economico-financiară, administrativ-gospodărească și de secretariat.

Calificativul pentru calitate se obține prin compararea punctajului realizat cu punctajul maxim posibil, după cum urmează :

	gimnaziu	liceu
Foarte bine	603—688	732—836
Bine	430—602	523—731
Satisfăcător	344—429	418—522
Slab	sub 344	sub 418

Calificativul pentru resurse se obține astfel :

	gimnaziu	liceu
Foarte bine	39—44	49—56
Bine	28—38	36—48
Satisfăcător	22—27	28—35
Slab	11—21	14—27
Foarte slab	sub 10	sub 14

[1] Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la Marea Adunare Populară din municipiul Cluj-Napoca*, Scînteia nr. 12772, 16 sept. 1983.

Calificativul general se acordă potrivit tabelului următor :

Calificativul pentru calitate	Raportul privind eficiența $\left(\frac{\text{calitatea activității}}{\text{calitatea resurselor}}\right)$	Calificativul general
Foarte bine	$\frac{\text{F. bine}}{\text{F. bine, bine, satisfăcător, slab}} > 1$	Bine
Bine	$\frac{\text{Bine}}{\text{Satisfăcător, slab}} > 1$	
Bine	$\frac{\text{Bine}}{\text{Bine}} = 1$	Foarte bine
Satisfăcător	$\frac{\text{Satisfăcător}}{\text{Slab}} > 1$	
Bine	$\frac{\text{Bine}}{\text{F. bine}} < 1$	Satisfăcător
Satisfăcător	$\frac{\text{Satisfăcător}}{\text{Satisfăcător}} = 1$	
Satisfăcător	$\frac{\text{Satisfăcător}}{\text{Bun, F. bun}} < 1$	Slab
Slab		

Ca și în cazul fișelor de evaluare a activității personalului didactic și această fișă comportă discuții și este susceptibilă de îmbunătățire. Oricum, în forma ei actuală ea oferă o bază de apreciere unitară și mai riguroasă a unităților de învățămînt decît în cazul utilizării unor indicatori stabiliți arbitrar de fiecare inspector sau inspectorat școlar.

Perfecționarea sistemului de evaluare a învățămîntului, pe ansamblu și pe domenii, rămîne o problemă deschisă atît pentru cercetători, cît și pentru personalul didactic de predare, de conducere și din domeniul controlului și îndrumării.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA A IV-A

SELECȚIONAREA, FORMAREA ȘI PERFECȚIONAREA INSPECTORILOR ȘCOLARI

1. CRITERII DE SELECȚIONARE

Deși cercetările întreprinse la noi în țară și în alte țări nu au conturat criterii unitare de selecționare a personalului din sistemul de control și îndrumare a învățămîntului și nici liste exhaustive de competențe specifice pentru această categorie de educatori, pe baza experienței de pînă acum se pot enunța următoarele criterii care se cer avute în vedere la selecționarea inspectorilor școlari :

a) *Pregătirea politico-ideologică :*
— cunoaște ideologia P.C.R., politica sa internă și externă ;
— cunoaște politica P.C.R. și a statului în domeniul educație și învățămîntului ;
— acționează din convingere în spiritul ideologiei și politicii P.C.R.

b) *Pregătirea general-culturală și în domeniul educației :*
— are un larg orizont de cultură și cunoaștere și manifestă interes pentru știință, literatură și artă, pentru dezvoltarea sa spirituală ;
— are cunoștințe din domeniul filozofiei și sociologiei educației, al pedagogiei și psihologiei, teoriilor învățării și tehnologiei didactice ;
— cunoaște Legea educației și învățămîntului și celelalte acte normative care orientează și reglementează activitatea instructiv-educativă.

c) *Pregătirea de specialitate și metodică :*
— are o temeinică pregătire de specialitate, concretizată în obținerea gradelor didactice II și I, a doctoratului, în absolvirea unor cursuri de perfecționare, elaborarea și publicarea de studii, referate, comunicări, obținerea de brevete de invenții etc. ;
— participă activ la activitățile metodice și de cercetare științifică organizate în școală, la nivelul localității, județului sau al țării ;
— participă la elaborarea manualelor, programelor școlare, îndrumătoarelor și altor materiale metodice de orientare și sprijinire a personalului didactic.

d) *Pregătirea în domeniul conducerii învățămîntului și a școlii :*

— posedă cunoștințe în domeniul științei conducerii învățămîntului și a școlii ;

— are preocupări în domeniul perfecționării conducerii sistemului de învățămînt (pe plan central, la nivel teritorial sau la nivelul unităților de învățămînt și educație).

e) *Calități de conducător :*

— sănătate fizică, energie ;

— inteligență, sensibilitatea gîndirii ;

— discernămînt :

— vederi largi ;

— inițiativă ;

— receptivitate și pasiune pentru nou ;

— intuiție ;

— spirit critic și autocritic ;

— perseverență, consecvență, fermitate ;

— stabilitate emoțională, autocontrol ;

— stabilitatea scopurilor ;

— ușurință în luarea deciziilor ;

— capacitatea de a stabili ușor contacte umane, de a coopera și organiza ;

— capacitatea de a se autoperfecționa ;

— motivație interioară pentru munca de conducere.

f) *Calități morale :*

— să fie drept, imparțial, principial ;

— să manifeste respect pentru munca și ideile altora ;

— să fie cinstit și modest ;

— să nu aibă idei preconcepute ;

— să iubească oamenii în general și copiii în special, să-i placă munca cu aceștia și munca în colectiv ;

— să accepte dialogul de conlucrare, schimbul de idei și opinii ;

— să nu fie pătimaș, ranchiunos, invidios ;

— să pună mai presus interesele colectivului, ale școlii și învățămîntului decît cele personale ;

— să fie un bun patriot și cetățean, militant neobosit pentru promovarea adevărului și noului, a principiilor de muncă și de viață comuniste, ale eticii și echității socialiste.

g) *Rezultatele obținute în activitatea pe care o desfășoară :*

— cu elevii : la învățătură și disciplină, la examene și concursuri, la cercurile pe obiecte, tehnico-științifice, cultural-artistice sau sportive, în activitatea de orientare profesională, în activitatea extrașcolară etc. ;

— cu părinții ;

— în îndeplinirea sarcinilor obștești etc.

h) *Autoritate și prestigiu*

Lista acestor criterii nu este limitativă, pe baza lor putîndu-se formula un număr mai larg sau mai restrîns de competențe pe baza cărora urmează să fie selecționați inspectorii școlari.

2. FORMAREA INSPECTORILOR ȘCOLARI

În absența unui sistem de formare, este foarte important ca înainte de a fi încadrați ca inspectori, profesorii sau directorii respectivi să fie cunoscuți sub toate aspectele, în procesul nemijlocit al muncii, o perioadă mai îndelungată, să fi antrenați în diferite colective de lucru la nivelul județului precum și în activitatea de control și îndrumare ca metodiști. După introducerea lor în rezerva de cadre, se recomandă să fie în atenția specială a conducerii inspectoratului școlar și a inspectorilor de specialitate din M.E.I., fiind puși să acționeze în situații cît mai apropiate de cele specifice activității de inspector.

Ca și în alte domenii, ar fi potrivit ca înainte de a fi încadrați, inspectorii școlari să desfășoare o activitate de probă timp de 3—6 luni.

În perspectivă, s-ar putea studia posibilitatea organizării unor cursuri postuniversitare pentru viitorii inspectori școlari, fie în cadrul Academiei „Ștefan Gheorghiu", fie în cadrul Universității din București (catedra de pedagogie și psihologie). Programa acestor cursuri ar putea cuprinde activități teoretice și practice privind : filozofia și sociologia educației ; conducerea științifică a sistemului de învățămînt și a școlii ; psihologia relațiilor interumane ; metode și tehnici de evaluare pedagogică ; legislație școlară.

3. PERFECȚIONAREA ȘI AUTOPERFECȚIONAREA SISTEMATICĂ, MULTILATERALĂ A PREGĂTIRII INSPECTORILOR ȘCOLARI

Dinamica dezvoltării economico-sociale, integrarea tot mai organică a învățămîntului cu producția și cercetarea, cu practica social-politică determină în permanență mutații calitative și structurale în sistemul de învățămînt și în activitatea instituțiilor instructiv-educative. În același timp, cercetările din domeniul științelor în general și al științelor educației îndeosebi, ca și practica școlară dezvăluie noi dimensiuni și aspecte ale complexului proces de formare și dezvoltare multilaterală a noului profil uman, cu implicații uneori imprevizibile pentru activitatea personalului didactic de conducere și predare, de control și îndrumare.

Toate acestea, la care se adaugă viziunea sistemică asupra educației de tip școlar, privită ca subsistem al sistemului mai larg al educației permanente, obligă inspectorii școlari la o permanentă reconsiderare a pregătirii și stilului lor de muncă.

Pentru perfecționarea pregătirii și activității inspectorilor școlari există astăzi suficiente forme și mijloace, dintre care menționăm :

- *Studiul individual,* desfășurat pe bază de program anual, avizat de conducerea inspectoratului școlar.

Programul va cuprinde lucări din domeniul specialității (metodice și științifice), pedagogiei, psihologiei, sociologiei și economiei educației, conducerii învățămîntului, legislației școlare.

La alcătuirea lui, conducerea inspectoratului școlar va stabili o anumită diviziune a muncii între inspectori, pentru a se asigura o cuprin-

dere adecvată a vastului material bibilografic existent. Bibliografiile vor fi alcătuite de inspectori cu sprijinul societăților științifice, Bibliotecii Centrale Pedagogice și Casei Personalului Didactic. Trimestrial, inspectorii vor prezenta recenzii, referate și vor participa la dezbateri tematice în cadrul colectivului inspectorilor.

- *Instruiri lunare*, în cadrul cărora cadrele din conducerea Inspectoratului școlar vor prezenta principalele concluzii desprinse din activitatea de control și îndrumare, din analizele făcute de organele centrale și locale de partid și de stat, de Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului, însoțite de îndrumări și sarcini pentru optimizarea activității în domeniile analizate.
- *Instruiri anuale* organizate de Ministerul Educației și Învățămîntului, pe specialități, la nivelul țării.
- *Schimburi de experiență* între inspectorii școlari din județe diferite, pe baza înțelegerilor bilaterale sau la inițiativa Ministerului Educației și Învățămîntului și a Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură.
- *Cursuri de perfecționare* organizate pe plan central de M.E.I., a căror programă va fi permanent adaptată la cerințele noi ale activității de control și îndrumare, diversificată și modernizată, pe baza cerințelor de perfecționare (generale și specifice) ale inspectorilor școlari. Cerințele generale vor fi stabilite pe baza documentelor de partid și de stat cele mai recente, iar cerințele specifice (specialității și ale inspectorilor) pe baza unor chestionare completate înaintea începerii cursurilor. Inspectorilor li se va difuza din timp programa cursului și o bibliografie minimală. La începerea cursului, se va aplica un *test de evaluare inițială*, pe baza căruia se va asigura diferențierea și individualizarea pregătirii inspectorilor școlari, iar la sfîrșit se va da un *test de evaluare finală* pentru a putea aprecia cît mai obiectiv eficiența cursului și a opera modificările cuvenite în cadrul programelor și activităților viitoare.

Din experiența acumulată pînă în prezent, rezultă că o seamă de aspecte cu care se confruntă inspectorii școlari în activitatea practică de îndrumare și control se cer mai mult dezbătute și clarificate în vederea constituirii unor orientări unitare și a unui mod de lucru unitar. Avem în vedere probleme cum sînt :

— constituirea claselor de elevi (criterii) ;
— alcătuirea orarelor în condițiile corelării predării disciplinelor tehnologice cu practica în producție ;
— implementarea rezultatelor cercetării în domeniul proiectării și realizării unor activități didactice de calitate și eficiente ;
— forme și metode de lucru cu elevii care au aptitudini speciale, pentru stimularea creativității ;
—căi de prevenire și combatere a insuccesului școlar ;
— metode de muncă eficiente cu elevii care au un comportament deviant ;
— metode și tehnici de evaluare a randamentului școlar ;
— organizarea cercetării psihopedagogice la nivelul școlii și al județului ș.a.

• *Participarea inspectorilor la activitatea de cercetare* fie individual, fie în cadrul unor colective alcătuite din cadre didactice și alți specialiști.

• *Realizarea de manuale, îndrumătoare metodice, studii, articole,* participarea la simpozioane, sesiuni de comunicări, referate, la elaborarea și însușirea programelor școlare etc.

Revine conducerii inspectoratului școlar sarcina de a orienta, dirija, îndruma, controla și evalua activitatea de perfecționare a inspectorilor școlari, ca bază pentru optimizarea necontenită a activității lor și implicit a activității instructiv-educative.

*

* *

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Secțiunea a II-a

INSTRUIREA EFICIENTĂ

ghiduri, modele și exemple de proiectare și realizare a activităților didactice

CINCI PRECIZĂRI

- Această secțiune a lucrării nu se adresează cercetătorilor decît în măsura în care le poate sugera că între nivelul atins de limbajul și exigențele cercetării științifice și nevoile practicii școlare s-a creat un gol care trebuie completat cu lucrări precum cea de față sau mai bune ;

- Cele ce urmează se adresează practicienilor (învățători și profesori), cărora le sugerează că în ultimele decenii s-a produs o revoluție în științele educației și că rezultatele ei se cer introduse mai operativ în practica învățămîntului pentru creșterea calității și eficienței acestuia ;

- În această secțiune nu au putut fi înfățișate toate rezultatele cercetării științifice și nici nu s-a ținut seamă de toate exigențele acesteia din considerente care decurg din complexitatea și diversitatea activității instructiv-educative, ca și din limitele experienței celor care au elaborat-o ;

- În această secțiune s-a căutat ca, prin mijloace stilistice, formulări și procedee persuasive, să se determine o creștere a interesului educatorilor practicieni pentru problematica tehnologiei educaționale, creativitatea și raționalitatea didactică ; îndemnurile, regulile și sugestiile cuprinse în paginile următoare, avînd adesea o formulare apodictică și imperativă, trebuie înțelese în raport cu acest scop ;

BCU MASTER CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- În același timp, cele ce urmează reprezintă o încercare de adaptare originală a exigențelor praxeologice ale tehnologiei educaționale la condițiile sistemului nostru de învățământ, urmînd raționalitatea specific românească al cărei model de viață este „bunul gospodar" : considerăm că modelul descris în paginile de față respectă exigențele fundamentale ale tehnologiei educaționale, dar este perfectibil în sensul de a-i putea fi atașate noi exigențe ce rezultă din cercetarea științifică în domeniu sau din experiența didactică valoroasă.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTRODUCERE

DESIGNUL INSTRUCȚIONAL

sau

Arta întemeierii activității didactice pe proiecte întocmite științific

„Dacă vrei să-ți supui totul, supune-te rațiunii"

— Seneca —

● Obiectivul acestor pagini ● Ce este „designul instrucțional" ● O nouă *„Didactica Magna"* ? ● CÎTEVA PRECIZĂRI PREALABILE ● Despre insuficiența calităților pedagogice excepționale și nevoia de a înlocui improvizația didactică cu instruirea rațională ● UN POSTULAT PE CARE ÎL FURNIZEAZĂ PEDAGOGIEI „BUNUL GOSPODAR" ● Gîndește bine la „ce" și „cum" ● „IARBA FIARELOR" SAU CELE PATRU ÎNTREBĂRI DE BAZĂ ALE PROIECTĂRII ȘTIINȚIFICE ● REȚINEȚI DOUĂ CONDIȚII DE CORECTITUDINE ! ● ETAPELE PROIECTĂRII DIDACTICE CORECTE ● CELE 12 OPERAȚII PRIN CARE SE POATE ALCĂTUI UN „PROIECT DIDACTIC BINE GÎNDIT" ● Mai rețineți încă DOUĂ CONDIȚII ● Nu criticați nimic înainte de a fi verificat temeinic în practică ● Întotdeauna este loc de mai bine ! ●

Obiectivul acestor pagini este acela de a convinge asupra faptului că orice cadru didactic — indiferent de nivelul sau forma de învățămînt la care lucrează are la îndemînă o cale simplă și eficace de a realiza întotdeauna activități didactice *eficiente* * și de calitate **.

Această cale a fost numită de către specialiști „tehnologie educațională" sau „design instrucțional". S-ar putea considera că „T.E." (sau

---

* Considerăm a fi *eficiente* acele activități didactice care permit realizarea obiectivelor instructiv-educative în timpul planificat (oră școlară, trimestru, ciclu de învățămînt etc.) cu cheltuieli minime de resurse materiale și educaționale.

Avem în vedere atît EFICIENȚA PEDAGOGICĂ (randamentul școlar, calitățile de personalitate ș.a.) cît și EFICIENȚA ECONOMICĂ (cheltuielile și costurile de școlarizare, valoarea „producției" școlare) și EFICIENȚA SOCIAL-CULTURALĂ (gradul de participare a tineretului studios la activitatea social-culturală, nivelul de cultură și cunoaștere ș.a.).

** O activitate didactică poate fi socotită *„de calitate"* (superioară) ori de cîte ori diferența dintre obiectivele propuse și rezultatele realizate este minimă sau nulă.

„D.I.") reprezintă mult visata „artă de a-i învăța pe toți totul" căreia încercase cîndva să-i pună bazele Comenius în *Didactica Magna*.

De obicei exigențele „designului instrucțional" sînt prezentate într-un limbaj ultraspecializat, ermetic chiar, care a întîrziat și îngreunează continuu transpunerea sa în practica școlii de către mase de educatori.

Față de această situație apare ca urgentă transpunerea exigențelor „designului instrucțional" într-o formă cît mai simplă și accesibilă, renunțînd la aspectele încă discutabile și controversate și propunînd soluții viabile la probleme cărora „arta proiectării instruirii" încă nu le-a găsit rezolvarea definitivă.

Este ceea ce ne propunem să facem în această secțiune a lucrării sub forma unor ghiduri, modele și exemple practice. Mai întîi...

0.1. CÎTEVA PRECIZĂRI PREALABILE

În tot ceea ce urmează se pleacă de la considerentul că, orice educator care dorește să-și perfecționezee activitatea din punct de vedere metodic își pune în mod îndreptățit, următoarea întrebare esențială :

CUM AȘ PUTEA FACE ASTFEL ÎNCÎT ÎNTOTDEAUNA ACTIVITĂȚILE DIDACTICE PE CARE LE DESFĂȘOR SĂ FIE EFICIENTE ?

Toate considerațiile ce vor urma alcătuiesc, înainte de toate pe măsura posibilităților, un răspuns coerent, riguros la această întrebare : cu alte cuvinte, în cele ce urmează, vom descrie...

O METODĂ RAȚIONALĂ DE PREGĂTIRE A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE EFICIENTE.

Înainte de aceasta sînt necesare cîteva referiri generale la modul de a răspunde la întrebarea esențială de mai sus.

A. Tentația imediată și cea mai obișnuită este de a considera că eficiența sau ineficiența activităților didactice ale unui anumit profesor sau învățător depinde în exclusivitate de calități deosebite cum ar fi „talentul pedagogic", „măiestria didactică", „harul educativ", „tactul" etc.

Existența sau inexistența acestor calități influențează neîndoielnic, eficiența activităților didactice ale unui anumit educator. Este însă dificil să putem spune rațional ce reprezintă ele și *cum și le pot însuși* cei care nu le posedă deloc sau le posedă numai într-o măsură neconvenabilă. Un îndemn precum acesta : „Dacă vreți să realizați activități didactice deosebite atunci străduiți-vă să dați dovadă de har pedagogic sau de măiestrie didactică !" este nu numai nepractic, ci și ridicol ; dacă nu chiar de-a dreptul absurd întrucît este cam același lucru cu a spune :

„Dacă vreți să descoperiți o nouă teorie în fizică dați dovadă de harul lui Einstein!". Calitățile pedagogice excepționale există, dar sînt... prea rare. Rezultă oare că un profesor fără „har", „talent", „măiestrie" etc. este pus în situația de a nu putea realiza niciodată activități didactice eficiente?

Desigur, nu.

B. În realitate, *ORICE CADRU DIDACTIC, poate realiza activități instructiv-educative eficiente dacă dispune de o metodă riguroasă de pregătire științifică a acestora și dacă aplică, consecvent, această metodă în practică.*

Dar care este această metodă?

Elaborarea ei a necesitat investigații interdisciplinare. R. M. Gagne și I. J. Briggs de la Florida State University au aplicat principiile *praxeologiei* (teoria generală a „lucrului bine făcut", a acțiunii eficiente) (T. Kotarbinski) și *principiile managementului* (W. Taylor ș.a.) — care coincideau într-o măsură cu principiile filozofice tradiționale anglo-saxone ale *utilitarismului* (Stuart Mill) — la activitatea didactică ajungînd la concluzia că aceasta poate fi interpretată și descrisă ca o activitate de conducere (dirijare) optimă a unor procese de învățare. Prin urmare, activitatea didactică ar putea fi PROIECTATĂ RAȚIONAL cu condiția să fie cunoscute (sau cel puțin definite clar) obiectivele educaționale ale sistemului de învățămînt în care aceasta se desfășoară. S-a considerat că această din urmă condiție ar fi îndeplinită dată fiind elaborarea așa-zisei *taxonomii* (clasificare științifică) a *obiectivelor educaționale* de către B. Bloom, D. Krathwohl, B. Masia ș.a.

Desigur, discuțiile cu privire la tehnologia educațională și rigorile sale sînt încă deschise și se poartă furtunos. Bloom și Harrow au realizat clasificări ale comportamentelor ideale văzînd în aceasta obiective educaționale; De Cecco se preocupă nu doar de conduitele elevilor, ci și de profesor, mai ales de atitudinea și manifestările sale față de elev; taxonomia realizată de Bloom a fost criticată de Mac-Donald Ross, David Mitchel, Guilford, De Landsheere ș.a. Alții au propus taxonomii și teorii noi. Dincolo de toate acestea s-a creat însă *o bază comună de gîndire și acțiune pedagogică eficientă* (Este ceea ce vrem să oferim în paginile următoare cadrelor didactice de orice nivel sau formă de învățămînt).

Au putut fi puse, astfel, bazele unei așa-numite tehnologii de *design instrucțional* alcătuit din două mari laturi:

— tehnologia proiectării SISTEMELOR DE INSTRUIRE;

— metodologia proiectării ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE (lecții sau seturi de lecții, cursuri, seminarii, prelegeri, etc.).

În paginile ce urmează vom descrie doar ultima latură, într-o formă cît mai adecvată necesităților concrete ale activităților didactice ce se desfășoară în școlile noastre, indiferent de nivel sau profil

Vom începe cu...

0.2. UN POSTULAT PE CARE ÎL POATE FURNIZA PEDAGOGIEI „BUNUL GOSPODAR"

Oricît ar părea — la prima vedere — de neașteptat acest lucru, soluția fundamentală pentru rezolvarea complicatelor probleme ale teoriei și practicii educaționale nu este complicată ci... simplă. Este destul să formulăm problemele în termeni mai clari și rezultatele nu vor întîrzia să apară. Să luăm ca model un exemplu de raționalitate, bun simț și eficiență în muncă : „bunul gospodar".

Cum poate proceda cineva care vrea să îndeplinească o acțiune cu cît mai bune rezultate ?

Întocmai ca „bunul gospodar" care, dintotdeauna, dispune de o înțelepciune-cheie :

> DACĂ VREI SĂ ÎNDEPLINEȘTI O ACTIVITATE CU CÎT MAI BUNE REZULTATE, ATUNCI, ÎNAINTE DE ORICE, TREBUIE SĂ ȘTII BINE *CE* ȘI *CUM* VEI FACE CEEA CE TREBUIE FĂCUT !

„Bunul gospodar" înainte de orice, *se gîndește bine* : alcătuiește un PLAN (sau PROIECT) cît MAI COMPLET și MAI CORECT apoi se va strădui să-l aplice CÎT MAI CONSECVENT.

Acest fel de a pune problema este de fapt specific teoriei generale a acțiunii eficiente. Pe baza sa rezultă următorul principiu :

> ORICE „LUCRU BINE FĂCUT" ESTE REZULTATUL UNUI „PROIECT BINE GÎNDIT"

Oare ar putea adopta, întocmai, acest principiu cei care au de îndeplinit activități didactice ?

Specialiștii proiectării educaționale vor răspunde oricînd : „Neîndoielnic" !

Prin urmare, se poate admite că :

> ORICE „LUCRU-DIDACTIC-BINE-FĂCUT" ESTE REZULTATUL UNUI „PROIECT-DIDACTIC-BINE-GÎNDIT"

*

Dar ce înseamnă (aici) „a gîndi corect" și cum pot fi realizate „proiecte didactice bine gîndite" ?

0.3. „IARBA FIARELOR" sau CELE PATRU ÎNTREBĂRI DE BAZĂ ALE PROIECTĂRII CORECTE

Desigur, nu există „iarba fiarelor", acestea sînt povești pentru copii — spune dascălul de școală veche sau de școală nouă.

În spiritul psihopedagogiei moderne și al „bunului gospodar" trebuie să-l contrazicem.

Omul rațional care are de îndeplinit o acțiune, înainte de a o îndeplini, desfășoară un *proces mintal*. Cum trebuie desfășurat acest proces mintal pentru a fi corect ?

Se consideră că, în esență, trebuie să conțină patru întrebări esențiale aranjate într-o anumită ordine :

I. *CE* VOI FACE ?
II. *CU CE VOI* FACE ?
III. *CUM* VOI FACE ?
IV. *CUM VOI ȘTI* dacă ceea ce trebuia realizat s-a realizat ?

Aceste patru întrebări constituie pentru cel care are de îndeplinit activități didactice — și nu numai pentru el — „cheia cu care pot fi deschise toate ușile", un fel de „iarba pedagogică a fiarelor" — consideră mai mult sau mai puțin lămurit majoritatea specialiștilor proiectării didactice.

Dar...

0.4. REȚINEȚI DOUĂ CONDIȚII DE CORECTITUDINE

Nu-i suficient ca cineva să-și pună, pur și simplu aceste întrebări pentru ca acțiunea pe care o are de îndeplinit să fie bine gîndită, proiectată corect.

Pentru aceasta, trebuie îndeplinite două condiții :

a) Întrebările trebuie puse NUMAI ÎN ORDINEA ARĂTATĂ !
b) RĂSPUNSURILE la întrebări TREBUIE SĂ FIE PRECISE !

În acest fel se asigură exigențele generale ale gîndirii corecte în baza cărora se poate sconta realizarea unor activități eficiente.

Orice educator care nu gîndește la activitatea pe care o va îndeplini, respectînd aceste exigențe va face „erori de proiectare" didactică care, transpuse în practică, vor deveni „erori educaționale". Astfel de educatori sînt, în general, improvizatorii sau dascălii depășiți de solicitările reale ale procesului de instruire — consideră R. M. Gagné (1977).

Într-adevăr, avantajul pedagogic al proiectării prealabile a activității constă în *posibilitatea de a preveni* și elimina fără urmări practice orice erori sau greșeli educaționale grave. Cu cît proiectul didactic va fi mai bine gîndit cu atît crește posibilitartea de a face o activitate didactică mai eficientă.

Dar ce trebuie să facă profesorul care și-a pus întrebările menționate pentru a răspunde precis, corect la ele ?

Cercetările avute în vedere oferă posibilitatea de a alcătui un ÎNDRUMAR SIMPLU și EFICACE DE PROIECTARE DIDACTICĂ compus din următoarea succesiune de etape :

0.5. ETAPELE PROIECTĂRII DIDACTICE CORECTE

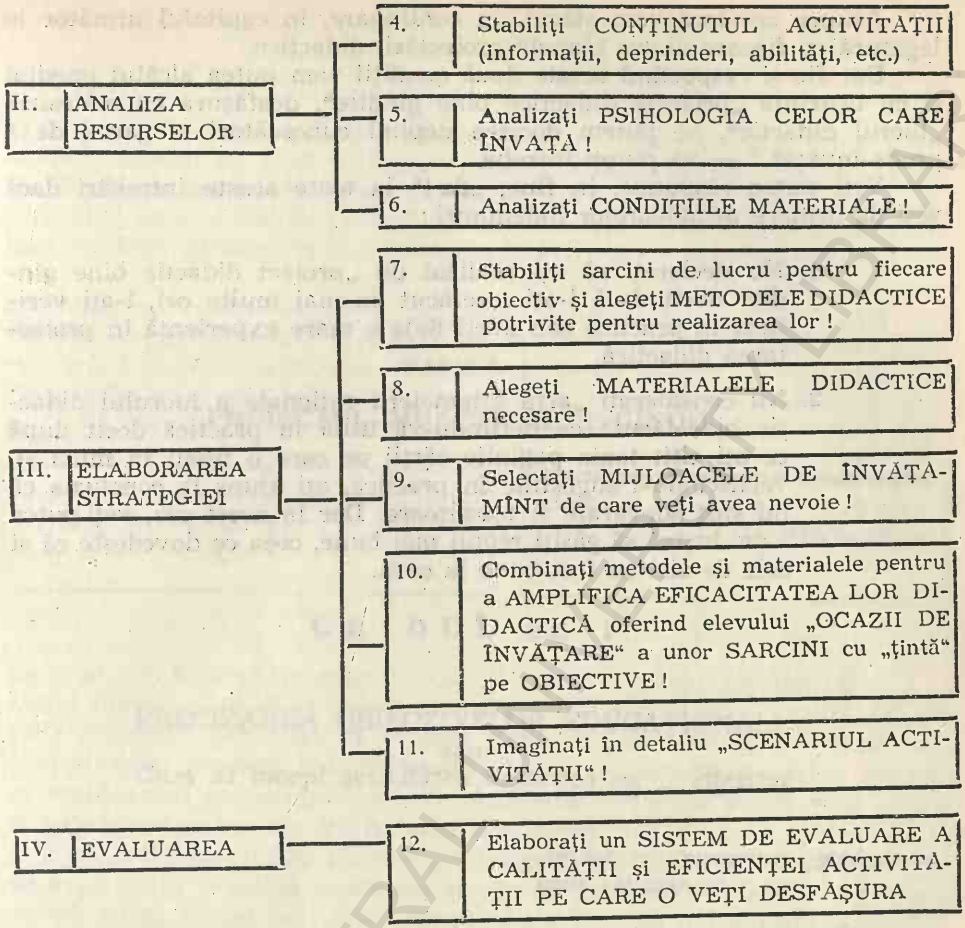
I.	CE VOI FACE ?	I.	Înainte de a face orice altceva precizați în mod clar OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE ale activității didactice pe care intenționați s-o realizați !
II.	CU CE VOI FACE ?	II.	Analizați atent RESURSELE EDUCAȚIONALE de care dispuneți pentru a realiza activitatea !
III.	CUM VOI FACE ?	III.	Alcătuiți STRATEGII EDUCAȚIONALE potrivite pentru a realiza obiectivele !
IV.	CUM VOI ȘTI DACĂ S-A REALIZAT CEEA CE TREBUIA ?	IV.	Stabiliți un SISTEM DE EVALUARE (CONTROL) A EFICIENȚEI activității pe care o veți realiza !

Dar ce trebuie făcut în fiecare dintre aceste etape pentru ca sarcina fiecăruia să fie îndeplinită corect ?

Specialiștii au ajuns la concluzia că se cer realizate 12 OPERAȚII DE PROIECTARE prin care se... *operaționalizează* „proiectul didactic bine gîndit“ :

0.6. OPERAȚIILE PROIECTĂRII DIDACTICE CORECTE

I.	PRECIZAREA OBIECTIVELOR	1.	Stabiliți precis : CE VA ȘTI sau CE VA ȘTI SĂ FACĂ fiecare elev la sfîrșitul activității !
		2.	Verificați dacă ceea ce ați stabilit este CEEA CE TREBUIE REALIZAT confruntîndu-vă cu programa de învățămînt și precizînd *performanțele minime* așteptate !
		3.	Verificați dacă obiectivele stabilite SÎNT REALIZABILE în timpul pe care îl veți avea la dispoziție !



II. ANALIZA RESURSELOR	4.	Stabiliţi CONŢINUTUL ACTIVITĂŢII (informaţii, deprinderi, abilităţi, etc.)
	5.	Analizaţi PSIHOLOGIA CELOR CARE ÎNVAŢĂ !
	6.	Analizaţi CONDIŢIILE MATERIALE !
III. ELABORAREA STRATEGIEI	7.	Stabiliţi sarcini de lucru pentru fiecare obiectiv şi alegeţi METODELE DIDACTICE potrivite pentru realizarea lor !
	8.	Alegeţi MATERIALELE DIDACTICE necesare !
	9.	Selectaţi MIJLOACELE DE ÎNVĂŢĂMÎNT de care veţi avea nevoie !
	10.	Combinaţi metodele şi materialele pentru a AMPLIFICA EFICACITATEA LOR DIDACTICĂ oferind elevului „OCAZII DE ÎNVĂŢARE“ a unor SARCINI cu „ţintă“ pe OBIECTIVE !
	11.	Imaginaţi în detaliu „SCENARIUL ACTIVITĂŢII“ !
IV. EVALUAREA	12.	Elaboraţi un SISTEM DE EVALUARE A CALITĂŢII şi EFICIENŢEI ACTIVITĂŢII PE CARE O VEŢI DESFĂŞURA

Cum va putea fi însă desfăşurată fiecare operaţie în parte ? Pentru aceasta trebuie, mai întîi, să reţineţi...

0.7. ÎNCĂ DOUĂ CONDIŢII

Dar pentru ca acest îndrumar să fie cu adevărat operaţional, practic este necesar să fie îndeplinite încă două condiţii :

- ÎN PRIMUL RÎND este necesar ca *ordinea executării operaţiilor de proiectare didactică să fie mereu aceeaşi* — de la 1 la 12 — chiar dacă, uneori, sînt necesare unele reveniri, refaceri, ameliorări.

- ÎN AL DOILEA RÎND este necesar ca, *înainte de a elabora proiecte didactice, cel care trebuie să îndeplinească această activitate, să cunoască o serie de informaţii, descoperiri etc. realizate în baza cercetărilor psihopedagogice şi de didactică experimentală.*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Asupra acestora vom stărui, în continuare, în capitolul următor în legătură cu fiecare dintre etapele proiectării didactice.

Dar fie și respectînd aceste două condiții vom putea alcătui imediat și cu ușurință „proiecte didactice bine gîndite", desfășura cu măiestrie „lucrul didactic", ne putem declara deplini cunoscători ai „artei de a preda-învăța" ? — vă puteți întreba.

Veți putea răspunde, în fine, „da !" la toate aceste întrebări dacă veți da urmare următoarelor îndemnuri :

1. Nu declarați că ați realizat un „proiect didactic bine gîndit" decît dacă l-ați... refăcut de mai multe ori, l-ați verificat în practică sau aveți deja o mare experiență în proiectarea didactică.

2. Nu considerați „arta întemeierii raționale a lucrului didactic bine-făcut" ca nefiindu-vă utilă în practică decît după ce ați citit toate paginile cărții pe care o țineți în mînă și, verificîndu-i sugestiile în practică, ați ajuns la concluzia că nu sînt adevărate și folositoare. Dar în acest caz, veți putea dv. înșivă să găsiți reguli mai bune, ceea ce dovedește că și cele de aici au fost bune la ceva.

*

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA I

PROIECTUL-DIDACTIC-BINE-GÎNDIT

„Un singur plan iscusit biruie multe mîini"

— Plutarh —

GHIDUL nr. 1

PRECIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE

sau

Cum să începi activitatea didactică cu ... sfîrșitul

„În tot ce întreprinzi, gîndește-te unde vei ajunge"

— Syrus —

● Acest ghid poate fi utilizat pentru a parcurge cu succes PRIMA ETAPĂ a unui proiect didactic oarecare — indiferent de disciplină sau de nivelul de învățămînt la care se desfășoară activitatea didactică ● Ghidul lămurește mai multe probleme teoretice dar, mai ales, practice: ● DE CE TREBUIE PRECIZATE OBIECTIVELE ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE? ● Despre ierarhia obiectivelor educaționale ● Exemple ● CUM SE PRECIZEAZĂ OBIECTIVELE OPERAȚIONALE sau „PARADIGMA „CONSTRUIRII CASEI" ● Procedura lui Mager ● Procedura lui De Landsheere ● Procedura lui D'Hainaut ● Exemple ● APELAȚI LA „LISTA CU CUVINTE MAGICE"! ● CUM POATE FI FOLOSITĂ O „BUSOLĂ PEDAGOGICĂ" PENTRU STABILIREA „DIRECȚIEI DE MERS" A PROCESULUI DIDACTIC ● Educatorul rațional nu este un „aventurier", iar educația științifică nu este o „odisee" oarbă! ● „TOȚI", „UNII" SAU „NUMAI UNII"? ● Cîteva întrebări cărora nu li se poate răspunde decît... citind mai departe ●

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.1. DE CE TREBUIE CLARIFICATE OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE ALE ACTIVITĂȚII DIDACTICE?

„Fără obiective clare, întregul proces educativ este hazardat și orb" — spunea un cunoscut psihopedagog. Întrebați însă pe adepții „educației ca improvizație" cu 5—10 minute înainte de începerea activității didactice CE OBIECTIVE EDUCAȚIONALE URMĂRESC! — ne îndeamnă același psihopedagog — și veți obține, de obicei, răspunsuri confuze, vagi sau discuția va fi repede încheiată!

Într-adevăr, cei mai mulți educatori — improvizatori nu „uită" să precizeze la începutul lecțiilor cu *ce rezultate concrete* se vor încheia acestea; pur și simplu nu-și pun această problemă, considerînd-o neesențială. Activitatea didactică se transformă astfel într-o aventură haotică în care întîmplarea hotărăște totul. Totuși, — spun specialiștii — ...

PRECIZAREA CLARĂ A OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE ESTE CONDIȚIA FUNDAMENTALĂ A PROIECTĂRII CORECTE A ACTIVITĂȚII DIDACTICE!

De ce?

Închipuiți-vă însă că exact în acest moment trebuie să începeți să desfășurați o activitate didactică pe o temă, și la o disciplină foarte familiară. Vă puteți imagina felul frumos în care veți vorbi elevilor despre cutare problemă și cutare subiect. E mai greu de închipuit că elevii n-ar putea înțelege mare lucru deși s-ar putea ca în realitate să fie chiar așa. Ceea ce este reușit din punctul dv. de vedere ca specialist ar putea să se dovedească a fi totuși un eșec didactic total. Dacă ați formula însă obiective concrete, la sfîrșit ați putea aplica o probă care să testeze realizarea lor. Obiectivele ar deveni astfel un fel de *„țintă didactică"*. Întregul proces didactic s-ar transforma într-un efort de „lovire a țintei". *„Ținta lovită"* este *rezultatul didactic*, adică *obiectivul educațional realizat.*

Vă propunem să citiți paginile ce vor urma dedicate obiectivelor din această perspectivă. De regulă, optica pedagogică se modifică. Tradiționalul, „lirism educațional" va fi înlocuit cu așa-zisa „nevoie de rigoare".

Așadar, înainte de orice altceva, un educator rațional trebuie să știe ÎN MOD PRECIS ce obiective educaționale urmărește să realizeze, CE REZULTATE EDUCAȚIONALE „ȚINTEȘTE". Și încă ceva: odată precizate obiectivele activității instructiv-educative, în special cele operaționale, *trebuie neapărat cunoscute și de către elevi.*

Problematica definirii clare a obiectivelor educaționale este generată mai ales de o serie de confuzii care apare în practica învățămîntului:

A. *Confuzia dintre OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE („CE VA ȘTI sau CE VA ȘTI SĂ FACĂ" elevul la sfîrșitul activității didactice) și CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII (tema, subiectul lecției, informațiile, capitolul din programă etc.);*

Exemplul tipic pentru acest gen de confuzie îl furnizează profesorul care, trebuind să definească obiectivele educaționale ale activității pe care tocmai urmează să o desfășoare, *gîndește* și spune următoarele : „Scopul meu este tema ... X".

Or, un obiectiv educațional trebuie să precizeze nu despre ce va trata o lecție, ci să indice precis ce urmări educative (formative sau informative) va avea asupra elevului lecția (sau un ansamblu de lecții), cum se va modifica (completa) comportamentul acestuia ca urmare a demersului educativ.

Acest gen de confuzie este, desigur „alimentat" de imprecizia cu care sînt definite obiectivele educaționale în programele de învățămînt. Ar fi ideal ca în programe fiecare educatoare, învățător sau profesor să găsească formulate obiective precise pentru fiecare lecție, capitol sau secvență didactică. Din păcate acestea se mulțumesc, de cele mai multe ori să indice conținutul activităților sugerînd vag sau presupunînd „subînțeleasă" sarcina educațională propriu-zisă. Este însă o presupunere periculoasă întrucît, în acest fel, se introduce o doză mare de arbitrariu în practica activității instructiv-educative. În fața unei programe cu obiective vagi profesorul are fie sentimentul unei mari „libertăți" pedagogice (care ia practic forma improvizației) fie sentimentul unei inutilități a rigorii în educație. Programele cu obiective vagi sau echivoce sînt acelea care generează situații în care profesori care predau aceeași disciplină și aceeași lecție și examinează aceleași probleme au păreri foarte diferite în legătură cu rezultatele urmărite...

Pe drept cuvînt specialiștii au formulat opinia că mare parte din ceea ce s-a numit „haosul pedagogic" își are cauzele în nivelul scăzut de rigoare pedagogică al programelor de învățămînt.

Cîtă vreme învățămîntul nu-și va regăsi finalitățile clare „toate devierile sînt posibile" — se observa în 1972 într-un binecunoscut Raport al comisiei de studii asupra funcționării învățămîntului de nivel secundar din Franța.

B. *Confuzia dintre OBIECTIVELE OPERAȚIONALE ALE ACTIVITĂȚII DIDACTICE (rezultatele precise, sigure ce se scontează într-o anumită activitate concretă) și FINALITĂȚI sau SCOPURI GENERALE ALE EDUCAȚIEI (sau ALE SISTEMULUI sau INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÎNT).*

Exemplul tipic pentru această confuzie îl furnizează orice profesor care gîndește și face declarații de genul : „Prin această lecție eu urmăresc să dezvolt multilateral personalitatea elevilor" sau „Urmăresc să dezvolt creativitatea" etc.

Este evident că obiective atît de generale nu pot fi realizate de către un singur educator în răstimpul scurt al unei singure activități didactice.

După cum nu pot străbate într-o zi cu bicicleta distanța de la Pacific la Atlantic tot astfel nu poți pretinde că dezvolți per-

sonalitatea elevilor într-o oră sau chiar într-un an. Desigur, este vorba de o expresie care a intrat în vocabularul „dascălului de școală nouă". Noul Marius Chicoș-Rostogan are, într-adevăr, talent de orator. Retorica pedagogiei moderne este, esteticește vorbind, plăcută. Dar nu cu „vorbe mari" se definesc obiectivele educaționale concrete ale activităților didactice, ci cu cuvinte precise, riguroase. Cititorul va putea consulta peste cîteva pagini inventarul acestor expresii care, după cum se va putea observa cu ușurință, este limitat și nu conține nimic retoric.

C. *Confuzia dintre OBIECTIVE EDUCAȚIONALE (ce va ști să facă elevul la sfîrșitul activității) și EVENIMENTELE INSTRUIRII (ce va face profesorul în timpul activității pentru a-l determina pe elev să învețe).*

Exemplele tipice în această privință sînt furnizate de profesorul care gîndește și declară : „Obiectivele mele în această lecție sînt să vorbesc despre..." sau „Intenționez să-i mobilizez pe elevi pentru a face..." etc.

„Prin tradiție dascălul este un pic vanitos" — declara cu sinceritate cîndva remarcabilul profesor pedagog Stanciu Stoian. Este o tradiție care trebuie părăsită în didactica modernă, dascălul devine un inginer modest. Egocentrismul pedagogic de altă dată — care lua forma magistrocentrismului — trebuie părăsit definitiv.

Desigur, ceea ce face profesorul în activitatea didactică este important ; dar în proiectarea lecției sau secvenței nu trebuie pornit de la *ce* sau *cum* va face el în acest răstimp ; ci de la ce se scontează că *va ști sau va ști să facă elevul la sfîrșitul activității.*

Rețineți :

PENTRU A DEFINI CLAR OBIECTIVELE ACTIVITĂȚII DIDACTICE STRĂDUIȚI-VĂ SĂ ELIMINAȚI ORICE FEL DE CONFUZII și AMBIGUITĂȚI CÎND RĂSPUNDEȚI LA ÎNTREBAREA „CE VREM" ?

Există, desigur, o dificultate potențială în precizarea clară a obiectivelor specifice unei activități didactice atunci cînd nu sînt stabilite, în prealabil, obiectivele generale ale sistemului de învățămînt în care acea activitate se desfășoară. În România această dificultate este eliminată datorită faptului că obiectivele generale ale educației și învățămîntului sînt formulate cu maximă claritate în documentele programatice ale P.C.R. și în Legea educației și învățămîntului. Specialiștii în educație au ajuns la concluzia că într-un sistem de educație bine organizat, există întotdeauna *o ierarhie a obiectivelor educaționale cu cel puțin 3 trepte.*

PRIVIȚI schema de mai jos :

I	întregul sistem educativ	I. OBIECTIVE GENERALE
II	nivele, forme, etape ale subsistemului educativ	II. OBIECTIVE CU GENERALITATE MEDIE
III	activități și secvențe didactice	III. OBIECTIVE OPERAȚIONALE

— **Treapta I** : *OBIECTIVELE GENERALE* — sînt țelurile, finalitățile care urmează a fi realizate de către *toți educatorii* care acționează în cadrul sistemului într-un timp îndelungat.

EXEMPLE

1) idealuri, finalități generale ale educației românești actuale : *„dezvoltarea multilaterală a personalității umane"*, *„formarea omului nou"*, *„formarea omului de omenie"*, *„formarea comunistului"* ;

2) idealuri, finalități generale stabilite de diferite sisteme educative tradiționale :

— *„Militarul"* — idealul educațional al Spartei antice.

— *„Kolokagathion"* (omul bun și frumos) — idealul educativ al Atenei antice.

— *„Omul erudit, virtuos și pios"* — idealul educațional al sistemului pedagogic propus de Comenius.

— *„Omul liber și bun de la natură"* — idealul educațional propus de sistemul pedagogic al lui Rousseau.

— *„Gentleman*-ul" — idealul educațional propus pentru Anglia de Locke.

— *„Caracterul (omul de caracter)"* — idealul educațional propus de sistemul pedagogic herbartian etc.

Aceste obiective sînt *neoperaționale*, adică nu pot fi propuse pentru a fi realizate într-o singură activitate didactică ; îndeplinirea lor apare ca o rezultantă a realizării tuturor obiectivelor parțiale și specifice aflate pe nivele ierarhice inferioare.

— **Treapta a II-a.** *OBIECTIVELE DE GENERALITATE MEDIE* (specifice unor forme, niveluri, structuri, discipline de învățămînt incluse într-un sistem educațional mai vast. De exemplu, toate școlile profesionale și liceele industriale au ca obiectiv formarea de muncitori calificați pentru diverse ramuri industriale ; învățămîntul superior are ca obiectiv general formarea de specia-

liști pentru diverse domenii de activitate ; Institutul Politehnic din București pregătește ingineri ; Universitatea pregătește profesori ș.a.m.d. Nici aceste obiective nu sînt *operaționale* — în sensul de a nu putea fi îndeplinite de către un singur profesor într-o lecție sau într-o secvență de învățămînt ; totuși ele sînt oarecum „semioperaționale" întrucît realizarea lor apare ca o rezultantă a acțiunii directe a tuturor educatorilor care acționează în subsistemul educațional dat ; totodată, aceste obiective *ghidează* întregul proces educativ desfășurat în acel subsistem deci dau fiecărui profesor în parte „direcția de mers" : îl orientează într-o perspectivă mai apropiată.

— **Treapta a III-a** : *OBIECTIVELE OPERAȚIONALE* — sînt „ținte" concrete ale fiecărei activități didactice (lecții, activități practice etc.). Numai acestea sînt, practic realizabile de către *un* educator *într-o singură activitate didactică* sau într-o singură secvență de activitate didactică. De exemplu, obiectivul operațional al unei activități didactice desfășurată la lecția „Ecuația de gradul I cu o necunoscută" ar putea fi : „La sfîrșitul lecției, fiecare elev va ști să rezolve orice ecuație algebrică liniară cu o necunoscută, aflînd necunoscuta, fără ajutorul referințelor, al tabelelor sau dispozitivelor de calcul".

Obiectivele operaționale pot fi formulate, așadar, nu cu „vorbe mari" sau cu „cuvinte frumoase" ; ele se exprimă cît mai clar și mai concret cu putință, ceea ce nu-i totdeauna... ușor. Mai ales pentru „dascălul de școală veche", obișnuit cum era precum Marius Chicoș Rostogan, să țină discursuri clasei de „nătăfleți" despre „comeată" !

1.2. CUM SE PRECIZEAZĂ OBIECTIVELE OPERAȚIONALE SAU „PARADIGMA CONSTRUIRII CASEI"

Un mod simplu de a ne reprezenta problematica obiectivelor educaționale constă în a ne imagina că procesul formării fiecărui elev prin realizarea acestor obiective este o *construcție* analogă edificării unei clădiri. Analogia nu este, desigur, totală — educația fiind un proces mult mai complex decît înălțarea caselor — dar ideea de *edificiu* trebuie luată aici în sensul ei cel mai profund.

Cum și cu ce se construiește o casă ? Mai întîi este nevoie de plan, apoi de mortar, de grinzi etc. Și este de neînchipuit construirea casei fără... *cărămizi*. Propunem cititorului să mai privească, încă o dată, schema precedentă privind ierarhia obiectivelor educaționale închipuindu-și că este vorba de o casă. Jos, stau *cărămizile*, temelia întregului proces educativ, urmează, apoi, legătura, „liantul", „structura de rezistență", „schelele" și, desigur, deasupra „acoperișul". După cum nu poți începe construirea unei case cu acoperișul, nici educația nu poate fi începută cu „finalitățile generale", ci cu „temelia", cu „cărămizile", cu *obiectivele operaționale*.

Așadar, interesul principal al celui care are de pregătit și de susținut activități didactice trebuie să fie reținut, în primul rînd, de problema precizării *obiectivelor operaționale* sau a definirii (stabilirii) corecte a obiectivelor specifice ale lecției sau grupului de lecții pe care trebuie să le desfășoare. Specialiștii preocupați de această problemă au elaborat...

PROCEDURI PRACTICE, UȘOR DE UTILIZAT PENTRU ELIMINAREA IMPRECIZIEI ȘI AMBIGUITĂȚILOR ÎN DEFINIREA OBIECTIVELOR OPERAȚIONALE

Vă propunem, în continuare, trei asemenea „proceduri-standard", invitîndu-vă în același timp, să le judecați prin perspectiva sugerată de „paradigma construirii casei".

A. *PROCEDURA LUI MAGER*

Conform acestei proceduri — care poartă numele autorului ei — ca să putem descrie riguros un rezultat didactic urmărit rațional, științific trebuie să ajungem la o expresie verbală conținînd 3 precizări :

1. Denumirea comportamentului
2. Condițiile în care trebuie să se producă comportamentul
3. Criteriul de reușită (performanța standard)

Exemplu :

1. COMPORTAMENTUL	1. ... elevul trebuie să IDENTIFICE, cu ajutorul săgeților indicatoare denumirea...
2. CONDIȚIILE	2. Fiind dat desenul în perspectivă al unui cap de mașină de cusut și o listă a diverselor componente....
3. CRITERIUL DE REUȘITĂ	3. ... a cel puțin 20 de componente și aceasta într-o durată de 20 de minute ; fiecare greșală va fi penalizată

B. *PROCEDURA LUI G. DE LANDSHEERE*

Conform procedurii propusă de acest specialist orice definire de obiectiv operațional trebuie să conțină cel puțin CINCI PRECIZĂRI după cum urmează :

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. *Cine* va produce comportamentul dorit ?
2. Ce *comportament observabil* va dovedi că obiectivul este atins ?
3. Care este produsul acestui comportament *(performanța)* ?
4. În ce *condiții* trebuie să aibă loc comportamentul ?
5. În temeiul căror *criterii* ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător ? Care este nivelul performanței standard ?

Sau, mai pe scurt, definiția obiectivului operațional trebuie să indice, în mod precis :

1. SUBIECTUL (care îndeplinește o performanță)
2. COMPORTAMENTUL (prin care se îndeplinește performanța)
3. PERFORMANȚA (ce se va obține)
4. RESTRICȚIILE COMPORTAMENTULUI
5. RESTRICȚIILE PERFORMANȚEI. (PERFORMANȚA STANDARD)

Exemple :

a)

1. SUBIECTUL	1. Elevul
2. COMPORTAMENTUL	2. Trebuie să știe să CONSTRUIASCĂ
3. PERFORMANȚA	3. un aparat de radio cu tranzistori
4. RESTRICȚIILE LA COMPORTAMENT	4. Alegînd el însuși piesele din magazin după schema dată
5. RESTRICȚIILE LA PERFORMANȚĂ	5. Aparatul va trebui să recepționeze corect programul a cel puțin cinci posturi emițătoare pe unde medii și pe unde lungi

b)

Directorul de școală sau profesorul care vrea să-și însușească exigențele științifice ale tehnologiei educaționale (2) trebuie să știe să ELABOREZE (3) un proiect corect de activitate didactică (4) studiind exigențele științifice ale proiectării didactice în lucrarea *„Principii de design al instruirii“* (5). Proiectul va trebui să specifice în mod exact care sînt obiectivele, resursele, strategiile și modalitatea de evaluare a eficienței activității

C. *PROCEDURA LUI D'HAINAUT*

Această procedură este apreciată de către specialiști drept „cea mai completă“. Din păcate, dorința autorului de a o face cît mai completă, a atras inconvenientul de a nu mai putea fi la fel de ușor pusă în practică. Unii autori au reușit, însă, să ajungă la o „formulă simplificată“ a procedurii lui D'Hainaut. Conform acesteia o definire clară de obiectiv operațional trebuie să precizeze :

I. NATURA OBIECTIVULUI	— *„Acționînd mintal sau material* — asupra unui *obiect* (material) — un individ *produce altceva* (materiei)“
II. NIVELUL DE ATINS	— „Poate că individul va uita imediat ceea ce a făcut sau, dimpotrivă, va dobîndit o nouă capacitate durabilă, pe care s-o utilizeze în orice împrejurare“ — criterii precise permit să se evalueze învățarea

Exemplu

1. OBIECT de plecare	1. Pornind de la cantitatea de reactiv impur
2. CONTEXTUL obiectului	2. cu titru cunoscut
3. ACTIVITATE observabilă	3. elevul va CALCULA
4. CIRCUMSTANȚA activității	4. cu ajutorul ecuației date și al unui tablou periodic
5. PRODUS al activității	5. cantitatea celuilalt reactiv
6. CONTEXTUL produsului	6. cu titru, de asemenea, cunoscut
7. CONDIȚIA	7. ce trebuie introdus pentru a efectua reacția fără exces de reactiv

Oricare dintre aceste proceduri poate însă conduce la definiții clare, precise. Alegerea procedurii poate fi o chestiune de opțiune a fiecărui educator.

Se poate ridica însă și o întrebare: „Oare străduința de a ajunge la formulări precise, operaționale ale obiectivelor fiecărei lecții nu necesită o străduință mare și un consum și mai mare de timp?“ Desigur, dar...,

EXERSÎND CONTINUU PROCEDURILE DESCRISE ȘI EXEMPLIFICATE MAI SUS, ORICE EDUCATOR VA PUTEA AJUNGE, ÎN TIMP, LA ABILITATEA DE A PUTEA DEFINI REPEDE ȘI CLAR OBIECTIVELE FIECĂREI LECȚII PE CARE TREBUIE S-O REALIZEZE!

Aceasta are o „rațiune“ profundă :

ESTE ESENȚIAL CA EDUCATORUL SĂ AJUNGĂ LA O ANUMITĂ *DISCIPLINĂ MINTALĂ* PENTRU A PUTEA SĂ-ȘI STABILEASCĂ PRECIS ȘI SIGUR „PUNCTUL DE PLECARE“ ÎN PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE

Exigențele definiției operaționale pot părea (și sînt adesea interpretate astfel) ca fiind „pur scolastice și formale“ sau ca fiind „în exclusivitate gramaticale“. În realitate, aceste *exigențe de formulare* sînt astfel alcătuite încît să oblige la desfășurarea corectă

a unor anumite *procese de gîndire*. Atunci cînd definiția unui obiectiv didactic operațional, realizată cu procedura lui De Landsheere, nu respectă cele 5 restricții, dincolo de aspectul formal-gramatical al enunțului, se vor putea regăsi cu ușurință una sau mai multe „erori de gîndire" care — în mod firesc — odată cu trecerea la îndeplinirea reală a activității vor lua forma unor „erori didactice". Rămîne valabil, în această situație, adevărul că „nu costă nimic să reparăm greșeli de gîndire, mai ales că cele practice ar putea fi ireparabile".

O casă cu temeliile șubrede, nu rezistă multă vreme. Tot astfel, educația desfășurată fără obiective operaționale clare, precise este simplă și dăunătoare risipă de timp și de bani.

1.3. APELAȚI LA „LISTA CU CUVINTE MAGICE"!

Operaționalizarea obiectivelor activității poate fi considerată etapa cea mai importantă a întocmirii proiectului didactic. Ce poate face însă educatorul rațional în situația concretă, reală, imediată — mai ales atunci cînd programa de învățămînt nu-i indică decît vag ceea ce are de făcut?

Cititorul a observat, desigur, în exemplele precedente că anumite cuvinte au fost scrise cu majuscule. Priviți-le, vă rugăm, încă o dată. Elevul trebuie, fie să IDENTIFICE, fie să CONSTRUIASCĂ, fie să CALCULEZE. Toate aceste verbe indică un comportament care conduce la obținerea unei performanțe.

Rețineți:

> CEEA CE SE URMĂREȘTE ÎN EDUCAȚIE ÎN GENERAL ESTE DETERMINAREA UNOR COMPORTAMENTE ALE CELUI CARE ÎNVAȚĂ ÎN BAZA CĂRORA SE OBȚIN PERFORMANȚE DE ÎNVĂȚARE

Asemenea comportamente, bine însușite, devin CAPACITĂȚI sau ABILITĂȚI. Elevul devine „capabil să identifice o denumire"; „capabil să construiască un aparat de radio cu tranzistori", „capabil să calculeze o cantitate de reactiv", etc.

Iată, așadar, că VERBELE CARE INDICĂ COMPORTAMENTELE DE ÎNVĂȚARE au o importanță — cheie în precizarea obiectivelor operaționale.

Cum trebuie însă să fie aceste verbe?

Să luăm un exemplu de obiectiv educațional formulat astfel: „La sfîrșitul activității didactice elevul *va simți* fiorul poeziei lui Mihai Eminescu intitulată „Scrisoarea III-a", citind fragmentele din manual de 3 ori".

Cum se va putea verifica, oare, la sfîrșitul activității dacă rezultatul scontat prin acest obiectiv a fost obținut? Greu de spus, ba chiar imposibil! De ce? Motivul este simplu: verbul care indică comportamentul de învățare din obiectivul de mai sus nu este bine ales. El nu indică un COMPORTAMENT OBSERVABIL (despre care să putem stabili clar, fără echivoc, dacă s-a produs sau nu). „A simți" rămîne un fapt subiectiv, inobservabil. „A identifica", a „construi", a „alcătui" și „a calcula" în

schimb fac parte din altă categorie — ele denumesc schimbări care se pot *vedea*.

Reţineţi :

> OBIECTIVELE OPERAŢIONALE VOR FI BINE PRECIZATE DACĂ *ŞI NUMAI DACĂ* VERBUL CONŢINUT INDICĂ UN COMPORTAMENT OBSERVABIL !

Din fericire, specialiştii au reuşit să inventarieze majoritatea verbelor care indică comportamente observabile. Veţi putea, fără îndoială preciza mai bine obiectivele operaţionale ale activităţilor dumneavoastră didactice alegînd verbul potrivit din tabelul de mai jos ; toate cuvintele cuprinse în cea de-a treia coloană sînt de-a dreptul „magice" :

Ori de cîte ori		VERBUL potrivit a defini obiectivul OPERAŢIONAL al activităţii dv. va fi unul dintre cele de mai jos:	Verbul se va „lega" în obiectiv cu un *complement direct* din categoria celor de mai jos:
FINALITATEA GENERALĂ ESTE:	OBIECTIVUL DE GENERALITATE MEDIE fiind:		
1	2	3	4
1. CUNOAŞTEREA (nivelul elementar al clasificării obiectivelor în taxonomia lui BLOOM; exprimă toate obiectivele de simplă achiziţie a informaţiilor de către elev, în special prin memorare)	1.10 Cunoaşterea datelor particulare	—	—
	1.11 Cunoaşterea terminologiei	a identifica, a distinge, a defini, a aminti, a recunoaşte	Vocabular, terminologie, semnificaţii, definiţii, referenţi, elemente
	1.12. Cunoaşterea FAPTELOR PARTICULARE	a aminti, a recunoaşte, a dobîndi, a identifica	fapte, informaţii faptice (nume, date, evenimente, persoane, locuri, exemple, proprietăţi etc.)
	1.20. Cunoaşterea MIJLOACELOR CARE PERMIT UTILIZAREA DATELOR PARTICULARE	—	—
	1.21. Cunoaşterea convenţiilor	a aminti, a identifica, a recunoaşte a dobîndi	forme, convenţii, uzanţe, reguli, modalităţi, simboluri, reprezentări, stiluri etc.
	1.22. Cunoaşterea TENDINŢELOR şi SECVENŢELOR	a aminti, a recunoaşte, a dobîndi, a identifica	acţiuni, procese, mişcări, dezvoltări, tendinţe, secvenţe, cauze, relaţii, forţe, influenţe

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1	2	3	4
	1.23. Cunoașterea CLASIFICĂRILOR și CATEGORIILOR	a aminti, a recunoaște, a dobîndi, a identifica	arii, tipuri, caracteristici, clase, ansambluri, clasificări, categorii, diviziuni, ansambluri
	1.24. Cunoașterea CRITERIILOR	a aminti, a recunoaște, a dobîndi, a identifica	criterii, baze, elemente
	1.25. Cunoașterea METODELOR	a aminti, a recunoaște a dobîndi, a identifica	metode, tehnici, abordări, procedee, tratamente
	1.30. Cunoașterea REPREZENTĂRILOR ABSTRACTE ȘI A LEGILOR	—	—
	1.31. Cunoașterea PRINCIPIILOR ȘI LEGILOR	a aminti, a recunoaște, a dobîndi, a identifica	principii, legi, părți esențiale, generalizări, elemente fundamentale
	1.32. Cunoașterea TEORIILOR	a aminti, a recunoaște, a dobîndi a identifica	teorii, baze, intercalații, structuri, organizare, formulări
2.00 COMPREHENSIUNEA (al doilea nivel în taxonomia lui Bloom; este nivelul elementar al înțelegerii — care permite celui care învață să cunoască ceea ce este studiat fără a stabili cu necesitate o legătură între acest material și un altul; a-și da seama de însemnătatea a ceea ce studiază)	2.10 TRANSPUNERE	a traduce, a transforma, a exprima în cuvinte proprii a ilustra, a pregăti, a citi, a reprezenta, a schimba, a scrie din nou, a redefini	semnificații, exemple, definiții, abstracții cuvinte, fraze
	2.20 INTERPRETARE	a interpreta, a reorganiza, a rearanja, a diferenția, a distinge, a face, a stabili, a demonstra	pertinențe, relații, fapte esențiale, aspecte, puncte de vedere, caracterizări, concluzii, metode, teorii, abstracții
	2.30 EXTRAPOLARE	a estima, a introduce, a conchide, a prevedea, a diferența, a determina, a extinde, a interpola, a extrapola, a completa, a stabili	consecințe, implicații, concluzii, factori, ramificații, semnificații, corolare, efecte, probabilități

1	2	3	4
3.00 APLICARE (elevul învaţă să utilizeze la cazuri particulare şi concrete reprezentările abstracte)		a aplica, a generaliza, a stabili legături, a alege, a dezvolta, a organiza, a utiliza, a se servi de, a transfera, a restructura, a clasifica	principii, legi, concluzii, efecte, metode, teorii, abstracţii, situaţii generalizări, procese, fenomene, procedee
4.00 ANALIZA (obiectivele din al 4-lea nivel al taxonomiei lui Bloom presupun a-l învăţa pe elev să separe părţi constitutive ale unei comunicări în aşa fel încît să lămurească ierarhia relativă a raporturilor ideilor exprimate)	4.10 CĂUTAREA ELEMENTELOR	a distinge, a detecta, a identifica, a discrimina, a recunoaşte a categorisi, a deduce	elemente, ipoteze, concluzii, supoziţii, enunţuri de fapte, enunţuri de intenţii, argumente, particularităţi
	1.20 CĂUTAREA RELAŢIILOR	a analiza, a contrasta, a compara, a distinge, a deduce	relaţii, interrelaţii, teme, evidenţe, erori, argumente, cauze, efecte, consistenţe, părţi, idei, căi indirecte
	4.30 CĂUTAREA PRINCIPIILOR DE ORGANIZARE	a analiza, a distinge, a detecta, a deduce	forme, metode, scopuri, puncte de vedere, tehnici, mijloace indirecte, structuri, teme, aranjamente, organizări
5.00 SINTEZA (obiectivele prin care elevul este învăţat să îmbine elementele şi părţile pentru a forma ansambluri, întreguri)	5.10 CREAREA UNEI OPERE PERSONALE	a scrie, a povesti, a relata, a produce, a constitui, a crea, a transmite, a modifica, a documenta	structuri, modele, produse, proiecte, performanţe, lucrări, comunicări, fapte originale
	5.20 ELABORAREA UNUI PLAN DE ACŢIUNE	a propune, a planifica, a produce, a proiecta, a modifica, a specifica	planuri, obiective, specializări, scheme, operaţii, soluţii, modalităţi, mijloace
	5.30 DERIVAREA UNOR RELAŢII ABSTRACTE DINTR-UN ANSAMBLU	a produce, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a clarifica, a deduce, a formula, a modifica	fenomene, taxonomii, concepte, scheme, teorii, relaţii, abstracţii, generalizări, ipoteze, percepţii, modalităţi, descoperiri
6.00 EVALUARE (obiectivele prin care se urmăreşte formarea capacităţilor de a formula judecăţi de valoare)	6.10 CRITICA INTERNĂ	a judeca, a argumenta, a valida, a evalua, a decide	pertinenţe, veracităţii lacune, sofisme, precizia, grade de precizie
	6.20 CRITICA EXTERNĂ	a judeca, a argumenta, a considera, a compara, a standardiza, a evalua	scopuri, mijloace, eficienţă, economicitate, utilitate, alternative, planuri de acţiune, standarde, teorii, generalizări*

* În această lucrare se sugerează posibilitatea formulării corecte a obiectivelor cognitive. Disciplinele care, prin specific, urmăresc şi obiective afective (de ex. literatura, muzica etc.) sau psihomotorii (de ex. desenul, educaţia fizică, unele discipline tehnologice etc.) şi le pot asuma apelînd la liste asemănătoare (vezi bi-

1.4. CUM POATE FI FOLOSITĂ O „BUSOLĂ PEDAGOGICĂ" PENTRU STABILIREA CORECTĂ A „DIRECȚIEI DE MERS" A PROCESULUI DIDACTIC

Alegînd o procedură și găsind verbul care exprimă exact comportamentul observabil potrivit se poate formula precis un obiectiv operațional oarecare. Dar oare este acel obiectiv operațional *exact* obiectivul care trebuie urmărit? Poți pune la temelia casei pe care o construiești cărămizi trainice. Dar le pui *exact* unde trebuie? Se asamblează ele exact în locul potrivit? Recitiți cea de a doua operație indicată de paragraful O.6. din „Introducere". Cum se poate verifica dacă, ceea ce s-a stabilit că trebuie realizat este *tocmai* ceea ce trebuie realizat? *O confruntare cu programa de învățămînt este absolut obligatorie.* Dar ce se întîmplă cînd indicațiile acesteia nu furnizează decît criterii prea vagi, insuficiente pentru a face o verificare temeinică. Specialiștii vin în ajutorul practicianului punîndu-i la dispoziție o procedură simplă care, fără a putea înlocui confruntarea cu programa de învățămînt, o va completa, putînd furniza un „plus de siguranță". Pentru folosirea acestei proceduri se cere, încă o dată, revizuită organizarea pe nivele ierarhice a taxonomiei obiectivelor educaționale prezentată la paragraful 1.1. (ghidul nr. 1).

Într-adevăr:

> PRECIZAREA OBIECTIVELOR OPERAȚIONALE ALE ACTIVITĂȚII DIDACTICE TREBUIE SĂ RĂSPUNDĂ NU NUMAI UNOR „EXIGENȚE INTERNE" DE RIGUROZITATE: ESTE NECESAR CA EA SĂ FIE ÎN CONSENS CU ORIENTAREA FINALĂ, GENERALĂ A EDUCAȚIEI, CU OBIECTIVELE STRUCTURII EDUCAȚIONALE ÎN CARE SE DESFĂȘOARĂ ACEA ACTIVITATE

Un proces de învățămînt poate părea un „ocean" de acțiuni didactice. Înaintarea sa poate părea o „odisee" haotică, căreia îi lipsește ținta finală, iar „corăbierul" nu are nici o „busolă" sau „hartă". De fapt, educația tradițională se desfășoară în acest fel. Educatorul rațional, spre deosebire de cel improvizator (care era un fel de „aventurier" pedagogic) își pune cu îndreptățire o serie de întrebări: „Presupunînd că am precizat suficient obiectivele acestei lecții, totuși la ce servește îndeplinirea lor?; ce este *dincolo de obiectivele imediate* ale lecției?; încotro se îndreaptă ansamblul procesului de instruire".

Iată un fel de „busolă pedagogică" care poate fi utilizată pentru a determina corect „direcția de mers" și înaintarea rațională a procesului de învățămînt:

---

bliografia). Nu este mai puțin adevărat că principiul binecunoscut conform căruia *instruirea* (informarea și formarea intelectuală) are *efecte educative* (formarea atitudinilor, convingerilor, sentimentelor etc.) rămîne valabil. Cadrele didactice își pot asuma obiective cognitive urmărind, permanent, valențele lor în domeniul afectiv. Sau, în cazul în care taxonomia, lui Bloom ridică probleme prea mari de acest gen, se poate prefera sistemul lui D'Hainaut, mai complex și mai greu de „manevrat" dar care permite evitarea lor.

I. Înainte de orice DEFINIȚI OBIECTIVUL OPERAȚIONAL AL LECȚIEI (sau secvenței didactice ori al setului de lecții) !

II. Apoi, VERIFICAȚI DACĂ DEFINIȚIA ESTE ÎN CONSENS (sau ÎN CONTRAST) CU OBIECTIVELE ȘCOLII ÎN CARE LUCRAȚI (ori ale nivelului de învățămînt sau ale disciplinei pe care o predați) !

III. VERIFICAȚI DACĂ DEFINIȚIA CORESPUNDE FINALITĂȚILOR GENERALE ALE SISTEMULUI DE EDUCAȚIE (ideal educațional, valori umane etc.) !

IV. DACĂ AȚI GĂSIT NECONCORDANȚE LA *II* și *III*, REDEFINIȚI OBIECTIVUL OPERAȚIONAL ȘI MAI FOLOSIȚI ÎNCĂ O DATĂ ACEASTA „BUSOLĂ" !

1.5. „TOȚI", „UNII", sau „NUMAI UNII" ?

Ce se întîmplă însă dacă în clasa în care predau eu toți elevii se află la același nivel de pregătire ? De exemplu : 5 elevi sînt „de regulă" de nota 1, alți elevi sînt de nota 8, alții doi de nota 10 ? Cum voi putea stabili obiectivul operațional al activității didactice ? — se poate întreba cu îndreptățire educatorul rațional. În realitate nu există copii „proști" și „deștepți", cum se crede obișnuit. Cercetările au demonstrat că există doar „copii cu ritmuri diferite de învățare" *, sau cu număr mai mare sau mic de lacune instrucționale **.

De regulă, se începe formularea obiectivului operațional cu expresia „elevii". Care elevi ? Se poate începe formularea obiectivului operațional în diverse chipuri : „toți elevii", „unii elevi" ; 70% dintre elevi" ; „40% dintre elevi" etc. Care dintre elevii clasei trebuie socotiți „ținta" formulării obiectivelor ?

Urmăriți graficele care urmează și care reprezintă 4 moduri de definire a obiectivelor operaționale în raport cu notele obișnuite din cataloage.

Care dintre aceste „moduri de a gîndi" formularea obiectivelor operaționale ni se pare convenabil în condițiile sarcinii de a elimina repetența și de a ridica calitatea învățăturii în școala românească ? Desigur, cel reprezentat în fig. nr 1 ! Expresia cea mai potrivită pentru a începe formularea unui obiectiv operațional este : „Toți elevii"... sau „cel puțin 95% dintre elevi..." Aceasta înseamnă că marea majoritate a elevilor trebuie să atingă prin „învățare în clasă" performanțele-standard minimal acceptabile !

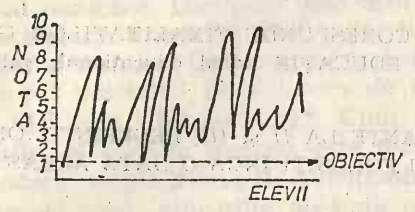
Dar cum va putea fi atunci transpus în practică fiecare obiectiv operațional în condițiile în care, cum bine se știe, nu toți elevii posedă ace-

---

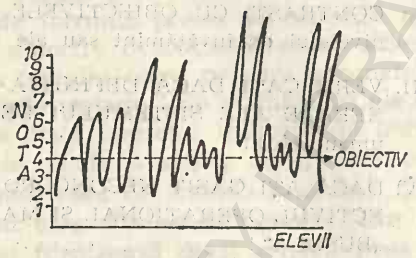
* Pe baza acestei constatări a luat naștere modelul instrucțional al „învățării depline". Conform acestuia, aproape toți copiii (95%) vor putea să învețe orice sarcină didactică dacă li se va respecta „ritmul propriu de învățare". Modelul este, evident inutilizabil *tale-quale* în sistemul nostru de învățămînt. Este de preferat un model care să oblige la accelerarea ritmului de învățare al elevilor lenți pe baza unei succesiuni de „evenimente instrucționale" bine definite. Este ceea ce încercăm să sugerăm în aceste pagini, în special în următoarele patru ghiduri apelînd la modul de a gîndi al „bunului gospodar."

** În *încheiere* sînt prezentate aspecte ale *modelului corectiv* al „învățării depline" creat special pentru anularea lacunelor instrucționale.

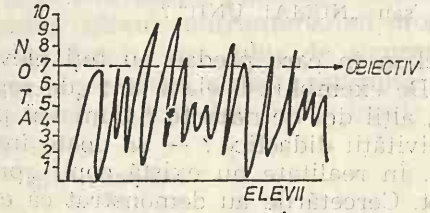
leași capacități și ritmuri de învățare, nu toate temele și nici toate disciplinele se învață la fel de ușor și nu toți profesorii posedă același stil de a preda? Este suficient ca obiectivul să fie precis formulat pentru a putea fi realizat imediat?



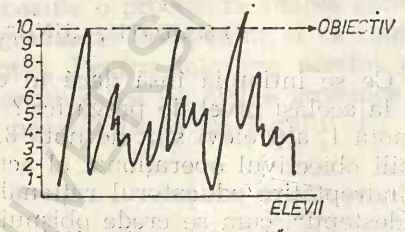
„Toți elevii (sau măcar 95%) vor ști..."



„70% dintre elevi vor ști..."



„40% dintre elevi vor ști..."



„20% dintre elevi vor ști"

Iată cîteva întrebări cărora li se vor putea da răspunsuri potrivite numai analizînd ghidurile următoare.

Ghidul nr. 2

ANALIZA RESURSELOR EDUCAȚIONALE

sau

Cum pot fi dozate corect eforturile educatului și educatorului în activitatea didactică

„Dacă nu ne folosim de ceea ce avem și nu căutăm ce nu avem, vom fi lipsiți de unele din pricina soartei, iar de altele din pricina noastră"

— Philemon —

• Acest ghid vă poate ajuta să rezolvați problemele generale ale celei de-a DOUA ETAPE a întocmirii proiectului didactic bine gîndit • CE RESURSE EDUCAȚIONALE EXISTĂ? • Conținutul învățării, psihologia celui care învață și condițiile în care se învață • CAPCANA REDEFINIRII OBIECTIVELOR STABILITE • „Să nu-ți faci iarna car în mijlocul casei" • CUM SE ANALIZEAZĂ CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII • „Tehnica întrebare-răspuns" • Procedura celor două principii de selecție. O SPERANȚĂ PENTRU MÎINE • Cînd vor exista „modele pedagogice" ale disciplinelor de învățămînt • CUM SE ANALIZEAZĂ CONDIȚIILE MATERIALE. Un ghid — inventar de 8 întrebări • Cînd crezi că este o înțelepciune să faci economie de efort de gîndire... • Ne apropiem de o resursă nelimitată !... •

2.1. CE RESURSE EDUCAȚIONALE EXISTĂ ?

Întrebarea : „Cu ce se vor putea realiza obiectivele pe care le-am stabilit ?“ ar putea fi formulată și în felul următor : „De ce resurse dispun, în mod cert, pentru a realiza ceea ce trebuie realizat ?“

În principiu, nu există decît trei importante resurse educaționale :

- CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII (informații, exerciții, probleme etc.)
- CAPACITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE (psihologia celui care învață, interesul, aptitudinile, motivația etc.)
- CONDIȚIILE MATERIALE (de timp, de spațiu, aparatură etc.)

Rețineți :

Primele două categorii de resurse sînt oarecum subiective : prima se află în „dotarea“ educatorului, cea de-a doua în „dotarea“ educatului ; cea de-a treia categorie este oarecum obiectivă : se află în dotarea școlii (iar dacă nu se află — cum vom vedea — trebuie creată prin autodotare de către primele două).

PENTRU A REALIZA OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE STABILITE, EDUCATORUL TREBUIE SĂ ANALIZEZE RIGUROS CATEGORIILE DE RESURSE MENIȚONATE, SELECTÎND *EXACT* CEEA CE ESTE NECESAR DESFĂȘURĂRII CU SUCCES A ACTIVITĂȚII DIDACTICE !

S-ar putea considera că mai există și o a patra categorie de resurse : TIMPUL (de care dispune cadrul didactic pentru a-l învăța pe cel care studiază ceea ce acesta trebuie să învețe). În realitate, timpul unei activități didactice fiind prestabilit (40 sau 50 minute) problema care se pune este de a analiza celelalte două resurse în funcție de aceasta care, apare oarecum, ca fiind analizată *avant la lettre*, în cadrul activității de proiectare. Timpul, este într-adevăr, o resursă, dar analiza sa prealabilă apare ca inutilă : timpul didactic poate fi considerat ca o resursă sigură, constantă ce nu mai necesită alte judecăți sofisticate, ci numai analiza a „ceea ce se poate face în limitele de timp date“. Ceea ce nu înseamnă că cel care proiectează o activitate didactică nu trebuie să respecte principiul praxiologic conform căruia timpul se cere cheltuit întotdeauna cu folos (vezi mai ales operațiile nr. 3 și 6 ale îndrumarului de proiectare : resursa capătă valoarea de ... restricție. Deci este foarte importantă !) Neputînd respecta ritmurile diferite de învățare ale elevilor, trebuie găsite alte resurse psihice care să ajute atingerea obiectivelor de către toți copiii în *același timp*.

Dar restul analizei resurselor este chiar mai adînc. Ce se întîmplă în cazul în care un educator-improvizator descoperă, deodată, în mijlocul activității, că îi lipsește cutare instrument, sau că elevii nu sînt suficient de atenți ? Desigur... improvizează mai departe !

Educatorul rațional *anticipă* asemenea aspecte nedorite. Are, în acest fel, posibilitatea să le prevină din vreme, eliminînd hazardul din lecție.

În acest caz, dacă analiza evidențiază că resursele sînt insuficiente, logica proiectării obligă proiectantul să procedeze, de urgență, la „identificarea" sau „procurarea" a tot ce este necesar obiectivelor stabilite.

Această situație ascunde o capcană în care cad adesea mulți și vom stărui asupra ei.

2.2. CAPCANA REDEFINIRII OBIECTIVELOR STABILITE

Gospodarul nu este „bun" decît dacă își ia măsuri de prevedere complete.

Este, în general, cunoscută întîmplarea țăranului care, crezîndu-se înțelept, a dat urmare poveței : „Să-ți faci iarna car, iar vara sanie". S-a apucat deci omul, în mijlocul iernii, să-și facă un car. Cum afară era frig, l-a construit în casă. A avut grijă să fie un car bun, trainic și frumos. Cînd l-a terminat, a băgat de seamă un neajuns : nu putea să-l scoată afară din casă. Drept care a socotit de cuviință să dărîme casa !... În loc de o muncă, cel puțin trei, plus frigul !

O jumătate de înțelepciune practică poate fi numită, pur și simplu, prostie.

Nu puțini sînt acei educatori care intuiesc destul de precis CE AR TREBUI să împlinească printr-o activitate didactică sau alta. Mai mult sau mai puțin științific ei *definesc obiective operaționale* bine ansamblate sistemului de învățămînt și cerințelor predării disciplinelor. Intuitiv însă resimt că... aceste obiective nu pot fi realizate prea ușor, fie pentru că „informațiile sînt prea abstracte", fie pentru că „manualele nu sînt bune", fie pentru că „elevii sînt nemotivați" ș.a. Adică pentru *insuficiență de resurse*. Totul ar fi bine dacă în continuare, în loc „să dărîme casa" pentru a scoate carul afară, precum gospodarul din poveste, aceștia ar proceda la procurarea resurselor, sau la adecvarea resurselor existente la obiectivele stabilite. Din păcate, cei mai mulți procedează la... modificarea obiectivelor. Aceasta este o greșeală foarte gravă de proiectare educațională ce ia cu ușurință forma „greșelii educative". Ea mai poate fi încă des întîlnită în practica învățămîntului.

Rețineți :

- NICIODATĂ UN OBIECTIV EDUCAȚIONAL NU POATE FI REDEFINIT ÎN FUNCȚIE DE RESURSELE EDUCAȚIONALE ANALIZATE MAI MULT SAU MAI PUȚIN ȘTIINȚIFIC !
- ÎNTOTDEAUNA PROBLEMA CELUI CARE ANALIZEAZĂ RESURSE EDUCAȚIONALE ESTE ACEEA DE A ADECVA ACESTE RESURSE LA OBIECTIVE (ȘI NU INVERS !)

Iată de ce analiza resurselor educaționale se cere făcută cu maximum de rigoare. Iată, în acest sens, cîteva sugestii utile în legătură cu fiecare categorie.

2.3. CUM SE ANALIZEAZĂ CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII

A. *„TEHNICA ÎNTREBARE-RĂSPUNS"*

Odată definite în mod clar obiectivele activității didactice, educatorul trebuie să analizeze — în vederea selectării riguroase — conținutul învățării.

Această resursă o deține, potențial, cum am spus, educatorul : cunoștințele sale de specialitate. Ele sînt o resursă importantă. Dacă a instrui înseamnă a transmite noilor generații tezaurul de cunoștințe, priceperi și deprinderi al umanității, atunci pregătirea de specialitate nu este altceva decît o parte din acest tezaur. Dar această resursă importantă nu este totuși... singura ! Contrar opiniei răspîndite printre practicieni, un profesor NU este cu atît mai bun cu cît deține și încearcă să predea mai multe informații de specialitate.

Rețineți :

> UN PROFESOR POATE FI CONSIDERAT CU ATÎT MAI BUN CU CÎT REUȘEȘTE MAI BINE SĂ-L ÎNVEȚE PE ELEV *EXACT CEEA CE ESTE NECESAR* PENTRU A REALIZA OBIECTIVELE ACTIVITĂȚII DIDACTICE PE CARE O DESFĂȘOARĂ !

Pledează, în acest sens, o evidență simplă. Un elev este doar un... elev. El nu este încă... profesor ! Elevul are de a face zilnic cu 5—6 profesori. Dacă toți îi vor pretinde să știe tot atît cît știu ei, atunci nu numai că sarcinile asumate prin obiective educaționale vor fi cu mult depășite, dar acel elev va fi supus unui proces absurd de „suprapolispecializare" — cum se exprima ironic, cu o denumire originală dată erudiției goale, De Landsheere.

Într-adevăr, și aceasta este o cădere în „capcana redefinirii" obiectivelor stabilite, e drept, nu din „insuficiență", ci din *„exces de resurse"*.

Rostul analizei de conținut a învățămîntului în cadrul proiectării didactice este însă nu numai acela de a preveni lipsurile, ci și excesele. Nu pot fi formulate „rețete" infailibile în legătură cu modul în care trebuie făcută această analiză. Totuși, sarcina poate fi mai ușor îndeplinită de către cadrul didactic care ține seama de rezultatele unor investigații științifice în acest domeniu decît de către cel care procedează exclusiv pe cale intuitivă.

Se consideră că analiza conținutului ar putea fi mai bine făcută, dacă va satisface, îndeaproape, următoarea serie de întrebări și răspunsuri :

Întrebarea :	Modul de a răspunde :
1. Care este cîmpul de informații, priceperi și deprinderi, de aplicare a cunoștințelor la care se referă obiectivul stabilit ?	1. Identific DOMENIUL ! (tematică, capitol de manual etc.)
2. Care sînt informațiile, priceperile și deprinderile care au legătură cu obiectivul stabilit ?	2. Fac o LISTĂ COMPLETĂ (de subiecte, probleme informații etc.).
3. Care dintre elementele listei pe care ați alcătuit-o par a contribui în MOD ESENȚIAL la realizarea obiectivului stabilit ?	3. Alcătuiesc A DOUA LISTĂ (de subiecte, probleme etc. fără de care obiectivul nu ar mai fi atins). Acesta este CONȚINUTUL ESENȚIAL CE TREBUIE ÎNVĂȚAT !

B. PROCEDURA UTILIZĂRII CELOR DOUĂ PERECHI DE PRINCIPII DE SELECȚIE

Unii autori au propus o procedură mai suplă de analiză a conținutului învățării plecînd de la o clasificare prealabilă a obiectivelor operaționale în :

- OBIECTIVE INFORMATIVE („Ce trebuie SĂ ȘTIE elevul la sfîrșitul activității didactice") *
- OBIECTIVE FORMATIVE („Ce trebuie SĂ ȘTIE SĂ FACĂ elevul la sfîrșitul activității didactice".)

Pe baza acestei clasificări se pot formula *2 principii de analiză și selecție a conținutului învățării :*

- PRIMUL PRINCIPIU : *„Pentru orice obiectiv didactic informativ selectați, în mod prioritar, conținut informativ (cunoștințe, informații) !*
- AL DOILEA PRINCIPIU : *„Pentru orice obiectiv formativ selectați, în mod prioritar, conținut formativ* (priceperi, deprinderi, abilități, capacități etc.)

Se consideră că această procedură are mare eficiență practică, ea putînd să-l ajute pe educator să evite greșelile didactice cele mai grave : confundarea rezultatelor educative scontate („ceea ce va ști sau va ști să facă cel care învață") cu conținutul învățămîntului („ceea ce știe sau știe să facă *deja* profesorul" — ca specialist într-un domeniu oarecare).

Exemplu :

Să presupunem că un cadru didactic care predă agricultura într-un liceu agroindustrial la activitatea nr. ... și-a fixat următorul obiectiv : „Elevii vor ști să controleze riguros stadiul de vegetație a culturilor stabilind cauzele întîrzierii... etc.

Evident, acesta este un *obiectiv operațional formativ ;* expresia „a ști să controlezi" este o particularizare a expresiei generice „a ști să faci". Prin urmare, în analiza și selectarea conținutului va trebui să evite *conținutul informativ :* teorii despre control, concepții, ipoteze, dispute etc. Obiectivul formativ solicită un conținut de același fel, formarea unor deprinderi de a controla eficient, deprinderea unei metode de control pedagogic exact etc.

2.4. O SPERANȚĂ PENTRU MÎINE

Progresul spectaculos al cercetării psihopedagogice în ultimele decenii lasă să se întrevadă posibilitatea unor realizări importante și în problematica pe care o discutăm aici.

---

* Recitiți lista cu „cuvinte magice" prezentate la subcap. 1.3. „CE TREBUIE SĂ ȘTIE ELEVUL" se poate preciza prin verbele cuprinse la clasa *Cunoaștere* (1.00) ; adică mai tot ce se referă la memorie *(a identifica, a numi, a recunoaște, a dobîndi, a aminti).* „CE TREBUIE SĂ ȘTIE SĂ FACĂ elevul" se poate preciza prin verbele cuprinse la celelalte cinci clase de obiective *(Comprehensiune, Aplicare, Analiză, Sinteză* și *Evaluare).* Ultima rubrică a tabloului („complementele directe") indică precis tipurile de conținuturi care pot fi adecvate fiecărei clase sau subclase de obiective.

Analiza conținutului învățămîntului (sau învățării) ridică o problemă specială în legătură cu așa-numita *logică didactică*.

Logica didactică se definește prin distincție față de *logica științifică*. Se postulează deja diferența dintre *modelul științei* și *modelul disciplinei de învățămînt* prin care se învață acea știință. Primul ia naștere în baza legăturilor logice interne ale cunoașterii unui domeniu oarecare al realității; celălalt ia naștere în baza legităților psihologice care condiționează cunoașterea și învățarea acelui domeniu. Disciplinele științifice (fizică sau matematică, economie politică sau antropologie ș.a.m.d.), odată definite ca *discipline de învățămînt* vor trebui restructurate în funcție de *alte criterii* decît cele ale logicii științifice interne: cele psihopedagogice. Predarea fizicii bunăoară, nu trebuie să se facă urmărind capitol cu capitol, domeniile acestei științe; predarea fizicii va trebui făcută în funcție de *exigențe didactice*. Adică:

— să fie restructurată astfel încît să fie mai ușor și mai complet înțeleasă;

— să fie restructurată astfel încît să poată fi asimilată de către *toți* cei care o studiază etc.

Dar toate acestea reprezintă viitorul — deși nu este vorba de un „viitor îndepărtat" — ci de unul care se apropie vertiginos.

Odată create „modelele pedagogice ale disciplinelor de învățămînt" pe baza unor studii teoretice verificate intens și atent pe bază de experiment, cadrele didactice vor putea dispune de „imagini clare" ale „conținuturilor esențiale" pe care elevii trebuie să le învețe la o disciplină sau alta, la o vîrstă sau alta.

Desigur, de exigențele și de logica didactică se ține seama, într-o măsură, încă din etapa actuală a elaborării *planurilor de învățămînt* și a *programelor de instruire* de către factorii de decizie și cercetare psihopedagogică. Dar — chiar în condițiile elaborării riguros corecte a acestora — și a creării modelelor pedagogice ale disciplinelor din punctul de vedere al logicii didactice, cadrului didactic îi va reveni mereu sarcina detalierii și aprofundării acestei analize care condiționează în mod fundamental eficiența învățării. Căci întotdeauna, dincolo de „modele", „rețete" și „principii" clasele, elevii și profesorii vor fi mereu alții. *

*

Analiza logico-didactică în detaliu pe care trebuie s-o întreprindă cadrul didactic în stabilirea conținutului învățării anticipă (și se completează cu) următoarea etapă a alcătuirii proiectului didactic: analiza psihologică a elevului sau „studiul celui care studiază". Este o operație dificilă și pentru a fi executată corect este nevoie de un ghid special. De aceea vom stărui asupra ei mai tîrziu. „Sărim" deci peste cea de-a cincea operație, ocupîndu-ne acum de cea de a șasea.

2.5. CUM SE ANALIZEAZĂ CONDIȚIILE MATERIALE

Pentru ca lecția (sau secvența didactică ce urmează a fi desfășurată) să fie îndeplinită cu succes, nu-i suficient să fie bine asigurate resursele

* În încheierea acestei secțiuni prezentăm mai multe tehnici de analiză riguroasă a conținutului; ele ar putea fi utilizate în condițiile elaborării științifice a planurilor și programelor de învățămînt.

de conținut și cele psihice. Orice activitate didactică se desfășoară în *timp* și *spațiu* cu anumite mijloace. Aceste condiții materiale trebuie și ele analizate rațional înainte de începerea activității.

Înainte de orice sînt necesare cîteva sublinieri.

TIMPUL este o resursă dată. Cadrul didactic are la dispoziție una, două sau trei ore pentru a realiza obiectivele stabilite. Atunci cînd s-a confruntat cu programa de învățămînt pentru a vedea dacă obiectivele sînt *exact ceea ce trebuie realizat* s-a întrebat și dacă ele sînt *realizabile* în timpul stabilit prin programă. Odată stabilite definitiv obiectivele nu mai pot fi schimbate. Ce rost mai are, oare, în etapa a II-a a întocmirii proiectului didactic analiza timpului din moment ce s-a stabilit că el nu mai este o resursă, ci o restricție ? În realitate acum se pune problema folosirii corecte pentru învățare a timpului dat și de a găsi „formula concretă" cea mai potrivită de dozare a celorlalte resurse în timp. Oricine știe că, din acest punct de vedere, în limitele de timp dat, se poate face, „risipă de timp" sau „economie de timp" — ceea ce nu este un aspect minor care să poată fi lăsat în afara analizei raționale. Desigur, „formule universale", în acest sens nu există. Totuși propunem un inventar-ghid alcătuit din opt întrebări care îl poate ajuta pe educator să nu piardă din vedere aceste aspecte :

1. Pentru ca obiectivul să fie atins, de către toți elevii, cum trebuie planificat (dozat) TIMPUL afectat ?
2. În cazul în care timpul pare insuficient pentru unii elevi „lenți", cum s-ar putea face ECONOMIE DE TIMP ? Ce efecte ar avea *motivarea* lor mai intensă ?
3. Sînt în școală MATERIALE DIDACTICE suficiente pentru a realiza activitatea cu bune rezultate ?
4. Dacă nu sînt toate materialele, cum ar putea fi CREATE cele necesare ?
5. EXISTĂ toate MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT necesare ?
6. Cum s-ar putea achiziționa sau înlocui mijloacele necesare cu altele la fel de eficiente ?
7. SPAȚIUL (clasa, laboratorul, cabinetul) pare potrivit ?
8. Cum s-ar putea AMENAJA mai bine spațiul ?

Rostul profund al analizei *condițiilor materiale,* ca și acela al analizei *conținutului de învățare* și al analizei *resurselor psihologice* este acela de a *anticipa* faza următoare în care se va întreprinde efectiv elaborarea strategiilor didactice de atingere a obiectivelor educaționale.

Se poate ridica problema dacă nu cumva este un efort inutil. Nu cumva, dacă în acastă etapă nu se face altceva decît o inventariere urmată de o selecție „pe hîrtie" este simplă pierdere de vreme ?

Cînd crezi că este o înțelepciune să faci „economie de efort de gîndire" ești nevoit să faci mult mai mult efort pentru a repara apoi lipsa de înțelepciune de care ai dat dovadă ! — poate replica „bunul gospodar".

Ce i se poate întîmpla însă cadrului didactic care crede că dispune de un instrument didactic oarecare, îl integrează în strategia didactică și descoperă mai tîrziu că s-a înșelat ? Desigur, va fi silit de împrejurări să... improvizeze. Dar, recitiți încă o dată maxima lui Philemon pe care am ales-o drept *motto* pentru acest ghid.

Mai ales în legătură cu mijloacele de învățămînt, încă din faza de analiză a resurselor, se impune o distincție. Dacă în economie analiza resurselor poate conduce la modificarea obiectivelor, în schimb...

ÎN EDUCAȚIE CEEA CE S-A STABILIT ȘTIINȚIFIC CĂ TREBUIE REALIZAT, TREBUIE *NEAPĂRAT* REALIZAT, CU ORICE MIJLOACE ADECVATE, CU ORICE EFORT!

Dar dacă totuși, nu sînt condiții, nu sînt mijloace suficiente? — se poate formula, cu aparentă îndreptățire împotriva aparentului „voluntarism" o întrebare.

Dar dacă nu sînt suficiente mijloace ele pot fi... CREATE!

Educatorul este și un creator de instrumentație pedagogică, nu doar un beneficiar al celei pe care o deține fiecare școală prin dotare din bugetul statului. Și-apoi, există o „instrumentație" pedagogică care nu poate fi obținută decît prin „autodotare" — referitoare la „resursa psihologică" — pe care, oricum cadrul didactic trebuie dacă nu s-o creeze în întregime, cel puțin să știe s-o utilizeze creativ, s-o facă să „iasă la iveală" — căci este o *resursă nelimitată*, adevăr de care vă veți convinge citind ghidul următor.

Ghidul nr. 3

ANALIZA RESURSELOR PSIHOLOGICE

sau

Cum poate fi cunoscut cel care învață și cum poate fi determinat să învețe mai bine

„Unde nu e drum nici pentru vînt, nici pentru razele soarelui, pînă și acolo răzbate cu ușurință inteligența"

— PANCATANTRA —

„A făcut acela care a avut interes"

— Axiomă de drept —

• Utilizînd acest ghid puteți găsi o cale mai rapidă pentru a examina capacitățile de învățare ale elevului, precum și de utilizare eficientă sau de potențare a acestora — executînd corect cea de a 5-a operație a proiectului didactic • CINE ESTE „CEL CARE ÎNVAȚĂ"? • Din vremea „cărților de lut"... • O uriașă disponibilitate... • PATRU ÎNTREBĂRI ESENȚIALE sau OPERAȚIILE ANALIZEI PSIHOLOGICE • Elevul nu trebuie scutit de efort dar trebuie ferit, cu orice risc, de eforturi inutile • UTILIZAREA „TABLOULUI REPER" sau cum se pot diagnostica repede și bine capacitățile de învățare • Concepția lui Piaget • Principiul lui Bruner • UTILIZAȚI „IERARHIA ÎNVĂȚĂRII"! • CE MOTIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EXISTĂ și CUM POT FI ELEVII MOTIVAȚI PENTRU O ÎNVĂȚARE MAI BUNĂ • Piramida trebuințelor umane • Cele 12 legi ale trebuințelor • • Principiul motivației cognitive • Motivația extrinsecă și motivația intrin-

secă • Șapte sisteme de stimulare a conduitei noastre • „Optimumul motivațional" • Scalele lui Lorge. DOUĂZECI ȘI CINCI DE REGULI PENTRU A-L MOTIVA PE ELEV SĂ ÎNVEȚE MAI BINE • Nu utilizați aceste reguli • Nu există nimic care să nu poată fi învățat ! •

3.1. CINE ESTE „CEL CARE ÎNVAȚĂ" ?

Nu este posibilă o analiză corectă și profundă a acestei „resurse" fără o imagine științifică, o viziune rațională despre copil și posibilitățile sale.

Care este această viziune ?

„În casa tăbliței (școala — n.n.) supraveghetorul mi-a spus : «De ce vii atît de tîrziu ?» Mi s-a făcut teamă, inima a început să-mi bată, m-am apropiat de învățător și am făcut înaintea lui o plecăciune respectuoasă. Învățătorul, după ce a citit tăblița mea a zis : «Tema ta nu e satisfăcătoare», s-a supărat și m-a bătut".

Acest fragment pare a fi luat din „Dl. Vucea" — a lui Delavrancea sau dintr-un roman de Charles Dickens. În realitate are o vechime mult mai mare : a fost scris în urmă cu peste 6 mii de ani, pe vremea înfloririi primei civilizații omenești pe Terra : vechiul Sumer. Într-adevăr este vorba de un fragment din „Ziua școlarului" — probabil prima compoziție „pedagogică", cuprinsă în una din acele „cărți de lut", scrise în cuneiforme în orașul acoperit de potop, Ur.

Este uimitor să găsești într-un text atît de vechi, o viziune pedagogică și o concepție despre elev atît de asemănătoare cu cea a pedagogiei herbartiene sau lancasterianismului — adică a două viziuni pedagogice care au dominat practica învățămîntului european în secolul al XIX-lea și în prima jumătate a secolului al XX-lea. Dar aceste concepții își mai fac încă simțită, sporadic, pe alocuri, prezența !

Totuși, cine este cel care învață ? Care este viziunea corectă ?

„La naștere omul surprinde prin sărăcia izbitoare a capacităților sale preformate" — remarca nu cu multă vreme în urmă un cunoscut etolog.

Într-adevăr, privit din perspectivă... zoologică, omul este probabil ființa cea mai slabă de pe Terra : este animalul cu cele mai puține instincte, deci cu cele mai puține capacități biologice înnăscute de a rezista în confruntarea aprigă cu mediul. Față de bogăția de instincte cu care vine pe lume puiul de pisică sau cel de vrabie, nou-născutul uman pare sortit unei jalnice și rapide dispariții la prima schimbare a ambianței.

În numai cîteva săptămîni un pui de iepure este capabil „să înfrunte singur viața" ; copilului îi trebuie 15—16 ani pentru a putea porni în această aventură.

Dar această imagine a „slăbiciunii paradoxale" a omului nu este, desigur decît un joc de oglinzi deformate.

Căci această ființă plăpîndă a reușit să învingă definitiv mediul ostil, a construit marele edificiu al culturii, s-a avîntat în spațiul cosmic și a pătruns în adîncurile misterioase ale Universului celular.

Desigur, toate acestea s-au făcut în absența instinctelor. Instinctul este o capacitate perfectă, care funcționează, asemenea servomecanismelor moderne, fără greșală. Dar instinctele au un cusur fundamental,

ele aparțin speciei, nu indivizilor : toți membrii unei specii posedă un anumit instinct „în același fel", fără deosebiri. Imperiul instinctului este o lume finită și închisă, în afara căreia nu se poate ieși : totul este doar constrîngere și numai atît. Omul se află în afara acestei „perfecțiuni" : el se naște... nedesăvîrșit ; dar tocmai în această „nedesăvîrșire genetică" constă marea sa forță. Neavînd decît foarte puține capacități preformate, el și le poate... *forma singur*. Animalul vine pe lume cu o *summa* de instincte pe care nu le poate nici modifica, nici îmbogăți. Omul nu vine cu aproape nimic, dar se va putea îmbogăți cu aproape *orice* capacitate. El este doar o disponibilitate uriașă, o imensă potențialitate care însă prin *învățare* poate da naștere unui număr infinit de capacități.

Individul uman se naște, așadar, *liber* de constrîngerile genetice și deci nesupus — din acest punct de vedere — legităților preformate ale speciei. Tocmai de aceea este ființa cu cea mai lungă copilărie ; căci copilăria nu este doar semnul psihic al „slăbiciunii" biologice, ci și al puterii sale potențiale uriașe. În plus, omul are posibilitatea să învețe toată viața.

Așadar, — privită genetic — ființa umană este „condamnată" să se desăvîrșească.

Aceasta este, deci, principial, „resursa psihologică" cu care are de a face dascălul la fiecare dintre cei aflați în bancă (și despre care credea pînă nu de mult, întocmai ca pe vremea vechiului Sumer, că este prea mică și că trebuie să-l bați pe elev cu bățul pentru a o mări puțin). Spre o asemenea concluzie converg majoritatea cercetărilor psihologice privind felul în care învață și se dezvoltă din punct de vedere psihic copiii. Este o concluzie care estompează definitiv și irevocabil imaginea strîmbă a pedagogiei tradiționale cu privire la cel care învață.

Toate aceste afirmații — trebuie să precizăm — nu sînt rezultatul unui entuziasm nemotivat care, în această carte care pune mare preț pe luciditate și rațiune, nu și-ar avea rostul. Ci atitudinea cea mai potrivită în raport cu dezvăluirile științifice în acest domeniu. Tot ceea ce urmează sînt ilustrări în acest sens.

3.2. PATRU ÎNTREBĂRI ESENȚIALE SAU OPERAȚIILE ANALIZEI PSIHOLOGICE

Din punctul de vedere al necesităților proiectării unei activități didactice oarecare, de regulă, educatorul își pune în legătură cu elevii patru întrebări importante :

- Cît pot înțelege sau de ce fel de *capacități de învățare* dispun cei care învață ?
- Cum s-ar putea folosi mai bine capacitățile celor care învață ?
- Cît vor să învețe (sau care este nivelul *motivației* pentru învățare al celor care alcătuiesc clasa ?)
- Cum s-ar putea determina o creștere a motivației învățării (sau cum s-ar putea realiza motivarea învățării) celor care alcătuiesc clasa ?

Mai pe scurt, o bună analiză psihologică a celor care învață presupune următoarele 4 operații :

I. DIAGNOSTICUL CAPACITĂȚILOR
II. UTILIZAREA CAPACITĂȚILOR
III. DIAGNOSTICUL MOTIVAȚIEI
IV. MOTIVAREA PENTRU ÎNVĂȚARE

Oricare dintre operațiile de mai sus necesită cel puțin două lucruri pentru a fi executată corect :

- cunoștințe științifice în domeniu ;
- priceperea („măiestria") de a completa „locurile goale" cu intuiții și observații psihologice concrete adecvate.
- *Apelul la rezultatele cercetării științifice* asupra psihologiei celui care învață este obligatoriu pentru orice educator modern. El va putea utiliza cel puțin trei categorii de date din acest domeniu * :

a — teoriile și cercetările asupra *dezvoltării psihologice* (psihogenezei) ;
b — teoriile și experimentele psihologice asupra proceselor *învățării ;*
c — teoriile și cercetările privind *motivația și motivarea* pentru învățarea eficientă ;

- *Apelul la observația psihologică directă, personală* își are rațiunea în faptul că, dincolo de adevărurile generale stabilite de cercetarea științifică cu privire la psihologia celui care învață, stă, indubitabil, și acela că nu există nici măcar doi indivizi umani identicii și deci nu există nici măcar doi elevi identici. Prin observații directe, cadrul didactic trebuie să stabilească PARTICULARITĂȚILE INDIVIDUALE ale elevilor. Aceasta va fi o „completare" necesară la datele pe care cercetarea științifică le pune practicianului la dispoziție : PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE DE VÎRSTĂ.

De aici rezultă cel puțin un adevăr :

INDIFERENT DE VOLUMUL INFORMAȚIILOR PE CARE LE DEȚINE ÎN DOMENIUL PSIHOLOGIEI ÎNVĂȚĂRII ȘI PSIHOLOGIEI COPILULUI EDUCATORUL TREBUIE SĂ SE STRĂDUIASCĂ SĂ FIE ȘI UN CÎT MAI RAFINAT PSIHOPRACTICIAN

Totuși, în ajutorul său, disciplinele psihologice menționate vin întotdeauna cu un MINIMUM NECESAR.

* Spre deosebire de autorii modelului de instruire denumit generic *„mastery learning"* (învățarea deplină), noi credem că elevii diferă între ei nu numai în ceea ce privește viteza cu care învață. Particularitățile de vîrstă, de sistem nervos, de temperament, de personalitate ș.a. sînt la fel de importante în învățare. Este posibilă accelerarea instruirii — cum se va vedea peste cîteva pagini — și deci se poate spori viteza învățării elevilor lenți ; este posibil ca, ajustarea ritmurilor de învățare" a elevilor să nu fie suficientă atingerii obiectivelor. Pare esențial ca educatorul să nu facă o analiză prea simplă și unilaterală a învățării, ci să-l studieze pe elev cît mai complet și să fie înarmat cu cît mai multe instrumente de determinare a învățării eficiente. Diagnosticul pedagogic (al „lacunelor de instruire") poate completa *diagnosticul psihologic* (al „capacităților de învățare") ; în acest fel *imaginea instrucțională* a elevului apare mult mai clară, facilitînd proiectarea strategiilor didactice.

În cele ce urmează redăm acest MINIMUM NECESAR alcătuit din CÎTEVA DATE PSIHOLOGICE CU VALOARE INSTRUMENTALĂ PENTRU ANALIZA PSIHOLOGICĂ A ELEVILOR.

Înainte de a prezenta aceste informații rețineți că...

SCOPUL FOLOSIRII CUNOȘTINȚELOR PRIVIND PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII ESTE UNIC ȘI NEMODIFICABIL : EL CONSTĂ ÎN A-L AJUTA PE ELEV SĂ ÎNVEȚE MAI UȘOR, MAI REPEDE ȘI MAI BINE.

Precizăm, de asemenea, că...

ESTE CU TOTUL GREȘITĂ, PROFUND NEPEDAGOGICĂ IDEEA CONFORM CĂREIA „ELEVUL TREBUIE SĂ OBOSEASCĂ ÎNVĂȚÎND" !

Aceasta, pentru că...

A DEPUNE MULT EFORT ÎN ÎNVĂȚARE NU EXCLUDE POSIBILITATEA CA EFORTUL SĂ FIE PLĂCUT, ACTIVITATEA SĂ FIE UȘOARĂ, IAR ÎNVĂȚAREA SĂ FIE TEMEINICĂ ;

Dimpotrivă,

UTILIZAREA EFICIENTĂ A RESURSELOR DE ÎNVĂȚARE ÎNSEAMNĂ CHELTUIREA TUTUROR CU MAXIMUM DE FOLOS.

Căci, spre deosebire de „resursele economice",

RESURSELE PSIHOLOGICE PREZINTĂ „PARADOXUL" DE A SE „REGENERA" CU ATÎT MAI PUTERNIC CU CÎT SÎNT CHELTUITE MAI MULT ȘI MAI FOLOSITOR !

Într-un cuvînt,

ELEVUL NU TREBUIE SCUTIT DE EFORT, DAR TREBUIE FERIT CU ORICE RISC DE EFORTURI INUTILE SAU ABSURDE.

Nu Trăsnea — eroul lui Creangă, care repetă papagalicește definiția gramaticii — își cheltuiește cu folos resursele ; ci Edison, „copilul minune" — care primea note proaste de la dascălii tradiționaliști, dar descoperea „pe cont propriu", principiile electricității !

3.3. UTILIZAREA „TABLOULUI-REPER" sau cum se pot DIAGNOSTICA REPEDE ȘI BINE CAPACITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE ALE ELEVILOR

Se poate considera că cea mai bună cale pentru identificarea capacităților de învățare ale elevilor constă în a le raporta la un model consistent al dezvoltării mintale în general. Specialiștii sînt de acord în unanimitate în a considera drept cea mai bună descriere a psihogenezei — în special a psihogenezei intelectuale — pe cea elaborată de Școala de psihologie genetică de la Geneva în frunte cu Jean Piaget. Vîrsta elevilor este un indiciu suficient pentru a putea identifica *principalele capacități intelectuale* și de învățare de care dispun ei de regulă.

Ori de cîte ori socotiți necesar, faceți apel la „tabloul-reper" de mai jos :

Vîrsta	Etapa psihogenetică	Caracteristicile inteligenței	Capacitățile de învățare de care dispune copilul
0—1 ani	INTELIGENȚA SENZORIO-MOTORIE	• scheme de acțiune • mișcări reflexe • reacții circulare	• învățare de mișcări • formarea de deprinderi motorii • învățare nonreprezentativă • imitare „în oglindă" (contagiune motrică)
$1^1/_2$—4 ani	GÎNDIREA PREOPERATORIE (I) *FUNCȚIA SEMIOTICĂ*	• imitație amînată • joc simbolic • imagini grafice • imagini mintale • evocare verbală	• copilul poate învăța *simboluri verbale* grafice, gestuale etc. • poate învăța prin *imitație amînată* • poate reproduce un șir de evenimente • poate să-și *reprezinte* imagini, obiecte, *fenomene* • își poate forma *pre-concepte, pre-judecăți* • poate face *rationamente transductive* (inferențe de la particular la particular)
4—7 ani	GÎNDIREA PREOPERATORIE (II) *— GÎNDIREA INTUITIVĂ*	• intuiții articulate • non-conservarea invarianților • non-conservarea numărului • interiorizarea incompletă a acțiunilor • semisimbolurile	• complexificarea capacităților precedente • copilul poate învăța „tot ce se vede", dar nu poate înțelege încă nimic din „logica ascunsă" („ceea ce nu se vede") a realității • copilul poate face orice inferențe, uneori foarte precise, dar numai la nivelul intuitivului
7—10 ani	GÎNDIREA OPERATORIE (I) *— OPERAȚII CONCRETE*	• concepte „concrete" • clasificări „concrete" • serieri „concrete" • operații aditive și multiplicative de elemente și relații concrete • conservarea invarianților fizici • conservarea numărului	• elevul poate să învețe orice, cu condiția ca ceea ce i se explică să-i fi fost demonstrat pe bază de acțiuni cu elemente concrete sau să facă el însuși „experiențele" necesare • elevul descoperă „adevărurile ascunse", dincolo de „ceea ce se vede" parcurgînd o cale concret-logică

Vîrsta	Etapa psihogenetică	Caracteoisticile inteligenței	Capacitățile de învățare de care dispune copilul
După 10—11 ani	GÎNDIREA OPERATORIE (II) — *OPERAȚII LOGICO-MATEMATICE*	• „combinatorică" mintală • „operații cu operații" • „clasificarea claselor" • „serierea serierilor" • operativitatea „pură" sau strict formală ș.a. • desprinderea gîndirii de realul concret este totală după 15—16 ani	• Elevul poate învăța orice raționamente oricît de abstracte, fără să mai aibă nevoie de demonstrații „concrete" cu condiția ca demonstrațiile învățării să fie riguros logice • Apelul la reprezentări sau acțiuni concrete are ca efect facilitatea înțelegerii, dar elevul nu mai are *neapărat* nevoie de acest apel pentru a înțelege o explicație logico-matematică

Desigur, tabloul conține și o serie de termeni care rămîn fără semnificație pentru cel care nu a studiat opera lui Piaget. Studiul acesteia nu poate fi suplinit în mod integral prin nimic — acesta fiind o obligație elementară pentru orice educator modern.

Față de necesitățile acestui ghid prezentăm, totuși, un scurt rezumat al teoriei psihologice a lui Jean Piaget, în speranța că acesta va reprezenta un imbold pentru aprofundarea ulterioară a înțelegerii acestei concepții de către cititori.

Concepția lui Piaget are cel puțin cinci componente fundamentale: structuralismul-genetic, teoria biologică a cunoașterii, teoria stadială a inteligenței; teoria mecanismelor psihogenetice; arhitectonica psihogenetică.

• *Structuralismul genetic* este metodologia cu care s-a realizat ansamblul concepției piagetiene. Constă din unificarea structuralismului cu metoda analizei genetice. Conform sistemului de lucru structuralist-genetic trebuie permanent admise două postulate: 1) nu există o structură fără o geneză (sau „orice organizare este o dezvoltare") și 2) nu există o geneză fără structuri (sau „orice dezvoltare este o organizare").

Aplicarea acestei metode în analiza și investigarea dezvoltării capacităților de cunoaștere și învățare a condus spre imaginea unei psihogeneze umane legată intim de întregul vieții.

• *Teoria biologică (sau epigenetică) a cunoașterii* a fundamentat ideea enunțată mai sus. Conform acestei teorii la scara vieții există nu una (cum se credea), ci trei forme de cunoaștere: *cunoașterile ereditare* (sau preformate) care au ca prototip *instinctul; cunoașterile dobîndite* care au ca prototip *reflexul; cunoașterile raționale* care au ca prototip *raționamentul* (gîndirea logică). Între *instinct, reflex* și *raționament* există o filiație, o înrudire epigenetică. Teoria epigenetică a inteligenței constă în a arăta că inteligența umană este, ca și instinctul și reflexul, o formă a adaptării biologice, o prelungire mai sofisticată a acesteia.

• *Teoria stadială a inteligenței* constă în a descrie „odiseea" inteligenței umane, în sensul de a decela formele de „centrare-decentrare" ale inteligenței umane la diverse vîrste; asupra mecanismelor inteligenței Piaget a formulat o teorie conform căreia dezvoltarea capacităților cognitive are loc pe baza raportului dintre așa-numita „asimilare" (a structurilor realului la eu) și așa-numita „acomodare" (a structurilor

eului la cele ale realului). Inteligența n-ar fi decît un echilibru între asimilare și acomodare. Dezvoltarea inteligenței umane s-ar produce pe baza unui șir de „echilibrări" și „dezechilibrări" succesive declanșate de centrări succesive ale eului pe sine și pe real ce pot fi grupate în etape și stadii. Sensul întregii dezvoltări cognitive în stadii ar fi un fel de expansiune asupra realului „care se produce concomitent cu o „interiorizare a realului" — culminînd cu apariția gîndirii raționale; totul are forma unei arhitectonici stadiale (în stadii).

• *Arhitectonica psihogenetică* este cea prezentată în tabloul nostru. Aceasta se înfățișează ca o piramidă de structuri, asemănătoare unei înlănțuiri de teoreme geometrice: teoremele aflate la un anumit stadiu provin numai din cele aflate pe etajul imediat inferior și nu pot fi deduse direct din axiomele de plecare. Altfel spus, succesiunea stadiilor psihogenetice este riguroasă, nu pot fi escaladate stadiile sau grăbită apariția lor.

Datele înscrise în tabelul de mai sus îl pot ajuta pe cel care proiectează o activitate didactică să știe pe ce capacități de învățare poate conta *în principiu*. Nu toți elevii au însă *exact* aceleași capacități: unii dispun de mai multe posibilități de învățare, alții de mai puține. *Observațiile psihologice directe* pot completa și preciza, în continuare, „tabloul-reper" de mai sus.

3.4. CE MAI GĂSIM ÎN AFARA „TABLOULUI-REPER" ATUNCI CÎND CAPACITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE NU PAR SUFICIENTE?

Iată un îndemn care poate părea paradoxal: *dacă este stabilit că ceea ce trebuie să învețe elevul nu poate fi învățat cu capacitățile de care dispune la vîrsta lui, atunci UTILIZAȚI CAPACITĂȚI PE CARE ÎNCĂ NU LE-A ACHIZIȚIONAT!*

Teoria piagetiană și mai ales „tabloul-reper" prezentat nu reprezintă o imagine amorfă a procesului dezvoltării cognitive și al formării capacităților cognitive. În ciuda pretențiilor lui Piaget s-a putut demonstra experimental că este posibilă „devansarea stadiilor" sau „accelerarea psihogenezei". Față de aceste demonstrații se mai manifestă în știință încă unele rezerve. Este însă indubitabilă și unanim recunoscută așa-numita „accelerare a *instruirii*": posibilitatea de a-i învăța pe copii anumite noțiuni, judecăți, raționamente etc. socotite a fi prea dificile pentru nivelul lor de dezvoltare (fără a se putea stabili definitiv dacă această grăbire a instruirii are efecte *psihogenetice* accelerative).

O ipoteză emisă prin 1960 de către psihologul american J. S. Bruner a stîrnit pe atunci scandal, dar tinde azi să devină o concluzie definitivă:

> ORICE POATE FI ÎNVĂȚAT LA ORICE VÎRSTĂ, CU CONDIȚIA SĂ FI GĂSIT MIJLOACELE DE INSTRUIRE CORESPUNZĂTOARE.

„Condiția" menționată mai sus este cheia „problemei". Neîndeplinirea ei face imposibilă aplicarea principiului. Optimizarea învățării este strîns dependentă de proiectarea științifică a metodelor și mijloacelor de predare. Operativitatea logico-matematică poate fi anticipată încă

de la 8—9 ani dacă materialele, mijloacele și procedurile de învățare sînt proiectate convenabil. În principiu, utilizarea la o vîrstă mai precoce a capacităților de învățare de care elevul încă nu dispune presupune respectarea a două reguli :

- NU TREBUIE NICIODATĂ SĂ PIERZI DIN VEDERE CĂ ACELE CAPACITĂȚI NU EXISTĂ ÎNCĂ ÎN MOD SPONTAN, CI TREBUIE SĂ ANTICIPI, ÎN PREALABIL, APARIȚIA LOR !
- SCONTEAZĂ CU ÎNCREDERE PE FAPTUL CĂ FOLOSIREA INTENSIVĂ A CAPACITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE EXISTENTE, GRĂBEȘTE APARIȚIA ALTORA SUPERIOARE, DACĂ VEI RESPECTA FIDEL DINAMICA INTERNĂ A PSIHOLOGIEI INTELECTUALE * !

Desigur, utilizarea acestor reguli este obligatorie. Folosirea la o vîrstă mai precoce a anumitor capacități de învățare presupune din partea educatorului nu numai curaj și pricepere pedagogică, ci și responsabilitate. Nu este de loc sigur că efectele psihogenetice „secundare" al așa-numitelor „supraaccelerări" (forțări de învățări, supraînvățări etc.) nu sînt dăunătoare echilibrului psihic al celui care învață, mai ales la vîrste mai mici. Prin urmare, rețineți :

RECURGEȚI LA ACCELERAREA INSTRUIRII NUMAI ÎN CAZURI EXTREME, DUPĂ CE V-AȚI CONVINS CĂ NU EXISTĂ NICI O ALTĂ CALE PENTRU ATINGEREA OBIECTIVELOR STABILITE !

3.5. UTILIZAȚI „IERARHIA ÎNVĂȚĂRII" !

În afară de datele științifice privind procesul dezvoltării intelectuale, cadrul didactic care proiectează științific lecția mai poate face apel și la așa-numita „ierarhie a învățării" — elaborată de R. M. Gagné **.

Înainte ca această „ierarhie" să fie dată la iveală se realizaseră foarte multe teorii ale învățării care semănau prea puțin, ba chiar păreau a se exclude între ele. Observația remarcabilă a lui Gagné a constat în aceea că numai „extrapolările teoretice" ale teoriilor (nu și baza lor experimentală) sînt incompatibile. Fenomenele și procesele dovedite experimental sînt științific obiective, indiferent de teoreticianul care le-a dovedit. Mai mult, între acestea există legături evidente. Ceea ce părea haos este, de fapt, ordine.

---

*Asupra acestei problematici nu putem insista în detaliu aici ; pentru „amănunte" (deloc... neimportante !) recomandăm celor interesați trei lucrări : J. S. Piaget și B. Inhelder — *Psihologia copilului* (trad.). E.D.P., 1968 ; J. S. Bruner — *Procesul educației intelectuale* (trad.) Ed. Științifică, 1970 și P. I. Galperin și colab. *Studii de psihologia învățării* (trad.), E.D.P., 1975 (vezi și *Bibliografia).*

** A se vedea în acest sens lucrările R. M. Gagné și L. J. Briggs, *Principii de design al instruirii* (trad.) E.D.P., 1977 și R. M. Gagné : *Condițiile învățării,* E.D.P., 1971.

Conform teoriei lui R. M. Gagné orice se poate învăța eficient traversînd 8 tipuri de învățare organizate ierarhic de la elementar la complex :

TIPUL 1 : — *Învățarea de semnale.* Elevul învață să dea un *răspuns general, difuz,* la un semnal (Este vorba de fenomenul învățării și formării reflexelor condiționate, studiat de Pavlov (1927)

TIPUL 2 : — *Învățarea stimul-răspuns.* Elevul poate fi învățat să dea *răspuns precis* la un stimul discriminat. Acest fenomen a fost studiat de Thorndike (1890) și Skinner (1938)

TIPUL 3 : — *Înlănțuirea* — Elevul poate fi învățat un „lanț" de două sau mai multe legături stimul-răspuns. Fenomenul a fost studiat experimental de Skinner (1938) și Gilbert (1962)

TIPUL 4 : — *Asociația verbală.* Elevul poate fi învățat să realizeze lanțuri verbale. Fenomenul a fost studiat de Underwood (1964)

TIPUL 5 : — *Învățarea prin discriminare.* Elevul poate fi învățat să dea *n* răspunsuri de identificare la tot mai mulți stimuli care prezintă similitudini. Fenomenul a fost studiat de Postman (1969)

TIPUL 6 : — *Învățarea conceptelor.* Elevul poate fi învățat să dea un răspuns comun la o clasă de stimuli ce diferă între ei, dar au cel puțin o trăsătură comună. Este învățarea care duce la dobîndirea capacității de clasificare, raționalizare, conceptualizare. Fenomenul a fost studiat experimental de Kendler (1964). Învățarea conceptelor poate fi făcută și prin memorarea definițiilor (cu mai puțin succes).

TIPUL 7 : — *Învățarea regulilor.* Elevul poate fi învățat să realizeze lanțuri logice de concepte. Fenomenul a fost evidențiat de Gagné (1965).

TIPUL 8 : — *Rezolvarea problemelor.* Elevul poate fi învățat să utilizeze reguli însușite anterior pentru a putea descoperi concepte sau reguli noi.

În 1964, Gagné și Briggs au admis încă un tip de învățare :

TIPUL 9 : — *Învățarea prin descoperire.* Elevul poate fi învățat să utilizeze strategii euristice pentru a ajunge la „adevăruri noi". Studiile cele mai complexe asupra învățării prin descoperire au fost inițiate de J. S. Bruner (1969).

Conform tehnologiei educaționale inițiate de R. M. Gagné :

Învățarea prin descoperire	9
cere ca premise	
Rezolvări de probleme	8
care cer ca premise	
Învățarea de reguli	7
care cere ca premise	
Învățarea de concepte	6
care cere ca premise	
Învățarea de discriminări	5

care cere ca premise

Asociații verbale Înlănțuiri	sau	4 3

care cer ca premise

Legături S—R și Condiționări	2 1

Privind ierarhia de mai sus se poate ajunge cu ușurință la formarea unei imagini coerente despre felul în care poate fi utilizată resursa ÎNVĂȚARE pentru a realiza o instruire temeinică, profundă. Mai mult, se poate formula chiar un principiu :

PENTRU CA O ÎNVĂȚARE SĂ FIE TEMEINICĂ ȘI SĂ POATĂ FI DESFĂȘURATĂ RIGUROS, TREBUIE SĂ FIE SPRIJINITĂ PE FORME („PREMISE") MAI SIMPLE ȘI, TOTODATĂ, SĂ ASIGURE EA ÎNSĂȘI, CONDIȚIILE PSIHOLOGICE NECESARE UNOR ÎNVĂȚĂRI MAI COMPLEXE!

Avantajul utilizării „ierarhiei învățării" constă mai ales în aceea că fenomenele considerate ca „tipuri" de învățare au fost riguros studiate experimental. *

Deci din inventarul teoriilor învățării nu au fost selectate de către Gagné decît cele menționate. Oricînd practicianul va putea găsi și alte teorii sau fenomene bine studiate pentru a „cîntări" bine *cum* și *cît* din această resursă nelimitată trebuie utilizat pentru realizarea obiectivului educațional pe care l-a stabilit.

Există însă situații cînd educatorul a reușit să identifice corect nivelul de dezvoltare, capacitățile și ierarhia de învățare potrivite, dar observă, în același timp că elevii sînt, totuși prea puțin „dispuși" să învețe. În asemenea situații — din păcate, nu puține — educatorul rațional, spre deosebire de improvizator, formulează îndreptățit două întrebări esențiale :

3.6. CE MOTIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EXISTĂ ȘI CUM POT FI ELEVII MOTIVAȚI PENTRU O ÎNVĂȚARE MAI BUNĂ ?

Cu aceasta se pun în evidență două aspecte importante al analizei resurselor de învățare : *motivația* și *motivarea* pentru învățare.

Dar în felul în care sînt formulate în subtitlul de mai sus cele două întrebări, răspunsurile nu pot fi date prea ușor. Iată două modalități mai practice de reformulare a lor :

- CE INTERESE SE MANIFESTĂ LA ELEVI PENTRU CEEA CE VOR TREBUI SĂ ÎNVEȚE ?
- DACĂ NU EXISTĂ NICI NU FEL DE INTERESE SAU DACĂ ACESTEA SÎNT INSUFICIENTE, CUM AȘ PUTEA CREA ALTELE NOI ?

* Unii specialiști ai proiectării didactice nu se sfiesc să considere că întreaga analiză psihologică a elevului pentru instruire ar putea fi redusă la adecvarea corectă a *tipurilor (teoriilor) de învățare* la clasele de obiective stabilite. Probabil pentru educator, aceasta, constituie, încă, o operație dificilă, nepractică.

Desigur față de aceste întrebări trebuie reținut, înainte de orice, un adevăr fundamental :

ÎN ORICE ACTIVITATE DIDACTICĂ PRIOECTATĂ RAȚIONAL ÎN VEDEREA REALIZĂRII UNOR OBIECTIVE DIDACTICE PRECISE EXISTĂ ÎNTOTDEAUNA O *BAZĂ MOTIVAȚIONALĂ OBIECTIVĂ :* ÎN MOD NATURAL ELEVUL ÎȘI FOCALIZEAZĂ EFORTURILE ASUPRA OBIECTIVELOR : ACEASTĂ „AUTOMOTIVARE" REZULTĂ DIN TENDINȚA SPONTANĂ (PE CARE ORICE FIINȚĂ OMENEASCĂ DEZVOLTATĂ NORMAL O RESIMTE) DE A OBȚINE REZULTATE COGNITIVE

Sau, mai pe scurt :

DACĂ LECȚIA ARE OBIECTIVE EDUCAȚIONALE CLARE ESTE IMPROBABIL CA REALIZAREA LOR SĂ NU-L INTERESEZE PE ELEV : ORICINE „VREA SĂ AFLE", DOREȘTE SĂ CUNOASCĂ.

Numai lecția care este o „odisee oarbă", un parcurs fără „punct de plecare" și „punct de sosire" demotivează total pe cei care învață. Absența elementului „precizarea obiectivelor" în lecția tradițională este sursa „leneviei școlarilor" pe care au blamat-o mereu dascălii improvizatori, fără să știe că o generau. Accelerarea ritmurilor lente de învățare ca și temeinicia oricărei învățări depind aproape exclusiv de motivație.

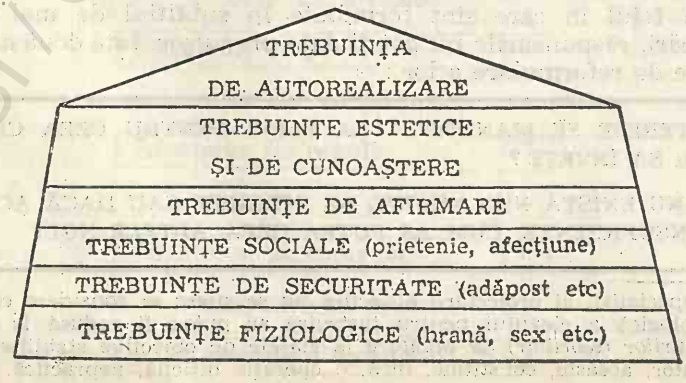
Totuși simpla bază *motivațională obiectivă* nu este un ... motiv pentru ca educatorul rațional să trateze cu indiferență cerința de a cunoaște bine ce-l animă pe elev să învețe !

Un minimum de informație psihologică pare absolut necesar pentru a putea răspunde corect întrebărilor enunțate mai sus.

Prezentăm, în continuare, cîteva instrumente științifice cu ajutorul cărora puteți determina repede și corect nivelul motivației învățării elevilor dumneavoastră, precum și căile de amplificare a acesteia.

A. *PIRAMIDA TREBUINȚELOR UMANE*

O teorie des uitată cu privire la structura motivației umane este așanumita „piramidă a trebuințelor" elaborată de A. H. Maslow.



După opinia autorului acestei cercetări, și nu numai după a sa, ierarhia înfățișată se află în fiecare ființă umană ; fiecare adult uman se află pe o anumită treaptă a „piramidei trebuințelor". La elevii de pînă la 15—16 ani, structura „piramidei" nu este definitiv și clar structurată. În plus, ierarhia motivațională ar fi „aplicabilă" și unor grupuri umane — cum ar fi clasele de elevi. De aceea și pentru fiecare elev în parte are o mare importanță. De ce ? Se consideră că procesul de instruire trebuie astfel proiectat încît să corespundă cît mai fidel treptei motivaționale pe care se află cel ce învață. Întrucît, de regulă, trecerea la o treaptă motivațională nu poate fi făcută fără satisfacerea prealabilă a tuturor trebuințelor treptei inferioare.

Or, înainte de orice trebuie ținut seama de faptul că *trebuințele de cunoaștere* (în care se află inclusă și *motivația învățării)* se află, pe o treaptă foarte înaltă a ierarhiei.

Degeaba vom explica ore în șir teoria kantiană a „imperativului categoric" unui om care moare de sete în pustiu ; el nu va înțelege nimic pentru că, înainte de orice, el trebuie să bea apă — observa M a s l o w.

Profesorul Petre Pînzaru remarca același lucru recent : „Ce știa Homer și n-au aflat contemporanii ?" — întreabă el în lucrarea *Condiția umană din perspectiva vieții cotidiene* (1980). Și răspunde : N-au aflat că, înainte de orice, omul este determinat de trebințe fiziologice și nu... filozofice. După o furtună îngrozitoare pe mare, în care își pierde cîțiva tovarăși dragi, Odiseu ajunge pe o insulă împreună cu cei rămași vii, sleiți de foame și de oboseală. Ce fac ei mai întîi ? Mai întîi mănîncă, apoi se odihnesc și, în fine, abia la sfîrșit încep... să-și plîngă tovarășii uciși de uragan. Într-adevăr, acest episod homeric ilustrează succesiunea obiectivă a ierarhiei motivaționale : I trebuințe fiziologice ; II trebuințe de securitate ; III trebuințe de înțelegere socială...

Tot astfel, în proiectarea lecției educatorul trebuie să țină seama de cît *interes adevărat* manifestă elevul pentru învățare în general. Abia apoi își poate pune probleme mai subtile în legătură cu motivația pentru un aspect sau altul al lecției.

B. *CELE 12 LEGI ALE TREBUINȚELOR*

Un interes deosebit pentru practica instruirii prezintă și cele 12 legi ale trebuințelor găsite și formulate de către E. C l a p a r é d e :

1. LEGEA SPECIFICULUI TREBUINȚEI : *„Orice trebuință trebuie să provoace reacții care sînt proprii pentru a o satisface !"*
2. LEGEA EXTENSIUNII VIEȚII MINTALE : *„Viața psihică se dezvoltă proporțional cu distanța existentă între trebuințe și mijloacele de a le satisface !"*
3. LEGEA CONȘTIENTIZĂRII : *„Individul devine conștient de un proces, de o relație sau de un obiect, cu atît mai tîrziu cu cît conștiința sa a implicat mai devreme și timp mai îndelungat, folosirea automată inconștientă a acestui proces, relație sau obiect".*
4. LEGEA INTERESULUI : *„Orice conduită este dictată de un interes".*
5. LEGEA ANTICIPAȚIEI : *„Orice trebuință care, prin natura ei, riscă să nu se poată satisface imediat, apare cu anticipație".*

6. LEGEA INTERESULUI MOMENTAN: *„În fiecare moment, un individ acționează urmînd linia interesului său major!"*
7. LEGEA REPRODUCERII SIMILARULUI: *„Orice trebuință tinde să repete conduita ce i-a reușit înainte într-o situație asemănătoare".*
8. LEGEA TATONĂRII: *„Cînd situația este atît de nouă încît repetiția similarului este ineficace, trebuința declanșează o serie de reacții de căutare, de încercări, de tatonări".*
9. LEGEA COMPENSAȚIEI: *„Cînd echilibrul este tulburat el nu poate fi restabilit decît printr-o reacție antagonistă față de deviația care o suscitase".*
10. LEGEA AUTONOMIEI FUNCIARE: *„În fiecare moment al dezvoltării sale individul constituie o unitate funcțională — adică capacitățile sale de reacție sînt ajustate la trebuințele sale".*
11. LEGEA EFORTULUI MINIM: *„Subiectul tinde spre satisfacerea trebuinței urmînd linia celei mai mici rezistențe".*
12. LEGEA SUBSTITUIRII: *„Cînd un scop nu poate fi atins printr-o conduită oarecare, o alta i se substituie vizînd același scop".*

Deseori aplicarea celor 12 legi ale trebuințelor se dovedește dificilă și educatorul practician simte nevoia unui instrument mai direct, mai eficace. El poate face apel, cu ușurință la ...

C. *PRINCIPIUL MOTIVAȚIEI COGNITIVE*

Interesantă și utilă pentru proiectarea învățării în clasă este și descoperirea făcută de Berlyne (1955) în legătură cu *motivația pentru cunoaștere*. Experiențele sale au demonstrat că toate organismele, inclusiv omul, simt permanent nevoia de stimulare senzorial-cognitivă. Deprivarea artificială de stimulare senzorială provoacă dereglări profunde ale vieții psihice. S-a ajuns astfel la concluzia că există un impuls al curiozității, care domină viața psihică nu numai la om, ci chiar și la animale superioare. El este în directă legătură cu activitatea exploratorie. S-a putut, astfel, formula judecata că: *pentru a cunoaște, mai mult, mai bine și mai profund, procesul învățării celui care studiază dirijat trebuie apropiat cît mai mult de activitatea exploratorie* (observare, cercetare, investigare etc.). Se consideră că această judecată constituie însuși principiul fundamental al motivației cognitive a învățării. Se pare că efectul accelerativ asupra ritmurilor lente de învățare al cunoașterii exploratorii este considerabil și sigur!

Ce poate face însă educatorul practician cînd aprecierea principiului motivației cognitive l-a ajutat să întrezărească o cale pentru a asigura o bună motivație a învățării lor sau nu s-a clarificat încă în legătură cu calitatea diferitelor „interese și motive" care o alcătuiesc? Este considerată ca absolut necesară, în aceste condiții, o distincție între...

D. *MOTIVAȚIA EXTRINSECĂ ȘI MOTIVAȚIA INTRINSECĂ*

S-a apreciat că trebuie făcută o distincție între *cunoașterea perceptivă* și *cunoașterea intelectuală* (aceasta din urmă fiind specific umană). Pe această bază s-a putut diferenția între *motivația extrinsecă* și *motivația intrinsecă*.

• *Motivația extrinsecă* de a cunoaște și de a învăța este provocată de trebuințe și imbolduri aflate în afara conținutului propriu-zis al proceselor de cunoaștere și învățare.

Bunăoară, constituie motivație extrinsecă a învățării, „învățarea pentru notă", „învățarea pentru examen", „învățarea pentru diplomă" ș.a.

• *Motivația intrinsecă* este declanșată de interesul pentru însuși conținutul procesului de învățare și cunoaștere.

Înainte de a fi declanșată de notă, examen sau diplomă o astfel de învățare este susținută de curiozitatea față de fenomenele studiate de fizică și chimie sau de plăcerea de a înțelege poezia lui Eminescu și Blaga.

S-a apreciat că rezultatele didactice ale motivației intrinseci sînt remarcabile. A „ajusta" ritmurile de învățare ale elevilor unei clase înseamnă, mai ales, a determina motivarea intrinsecă a învățării pentru atingerea performanțelor standard pentru fiecare elev în parte.

S-a dovedit însă că, motivația intrinsecă apare ca rezultat al motivației extrinseci. Ea se constituie din motive extrinseci care se interiorizează (devin imbolduri intime ale învățării și cunoașterii). *Formarea motivației intrinseci pentru învățare și instruire este considerată ca o problemă de educație*, solicitînd „măiestrie", „artă" din partea celor care au în societate menirea de a forma generațiile viitoare : cadrele didactice.

La ce mai poate face apel însă educatorul cînd nu poate utiliza „ierarhia trebuințelor" în mod satisfăcător sau cînd „cele 12 legi ale trebuințelor", „principiul motivației cognitive" s-au dovedit insuficiente, iar nivelul motivației intrinseci este prea scăzut pentru realizarea obiectivelor stabilite ?

Iată încă o modalitate care îl poate ajuta : identificarea celor ...

E. *ȘAPTE SISTEME DE STIMULARE A CONDUITEI NOASTRE*

Prezintă mare interes pentru proiectarea învățării în clasă, clasificarea în 1966 de către B i r c h și V e r o f f în legătură cu sistemele de stimulare a comportamentului uman, întrucît pe această bază, se poate proceda la o motivare sistematică pentru învățare a elevilor.

I. SISTEMUL SENZORIAL : cuprinde toate actele incluse în comportamentul de satisfacere a unei trebuințe elementare (sexuale, hrană etc.). De exemplu : pentru o persoană înfometată, cîștigarea hranei implică declanșarea unui întreg sistem de senzații cutanate, proprioceptive etc. Experiențele de învățare făcute pe animale motivează pentru învățare prin acest sistem de stimulare. (Desigur, din considerente morale și umanitare, pe care școala de altădată — amintiți-vă de sistemul lancasterian descris de Delavrancea în „Dl. Vucea" ! — nu le lua în seamă, acest sistem este inutilizabil pentru stimularea învățării și instruirii umane).

II. SISTEMUL CURIOZITĂȚII : cuprinde reacțiile de percepere a schimbărilor fie interne, fie externe. Schimbarea, noul, conflictualul, ambiguitatea, tot ce suscită explicare declanșează și curiozitatea umană Prin urmare acest sistem de stimulare poate avea o largă utilizare în practica instruirii. Vom reveni asupra sa atunci cînd vom vorbi de tehnica de „captare a atenției" celor care învață pînă la sfîrșitul activității."

III. SISTEMUL DE REALIZARE : constă în dispoziția persoanelor de a-și fixa scopurile la un nivel superior față de nivelul de siguranță al reușitelor. Este suficient să-i evidențiezi discrepanța dintre nivelul de aspirație și nivelul motivării pentru atingerea acesteia pentru a declanșa, fie o creștere spectaculoasă a mobilizării, fie o demobilizare totală. Desigur, aceasta din urmă nu este de dorit în practica instruirii. Pentru educator, utilizarea eficientă a acestui sistem de stimulare trebuie să devină o practică obligatorie în care să dea dovadă de mare îndemînare.

IV. SISTEMUL DE AFILIAȚIE : este general și specific uman. Este alcătuit din : a) atracția pentru cei care îi percepem ca fiindu-ne similari ; b) teama de izolare ; c) dorința de apropiere ; d) nevoia de prestigiu ; e) exprimarea dragostei pentru alte ființe. Oricare dintre aceste trebuințe de afiliere și socializare poate fi convertită în stimul al învățării în clasă în vederea realizării unor obiective educaționale care precizează performanțe standard.

V. SISTEMUL AGRESIVITĂȚII : un sistem opus celui precedent. El nu este genetic, ci structurat. Apare ca un sistem învățat de reacționare la frustrație, stres, violență. Se consideră că rostul educației este să nu facă apel la acest sistem de stimulare a conduitei. De teama pedepsei elevul învață. Se consideră însă că este cu totul îndoielnică *calitatea* învățării.

VI. SISTEMUL PUTERII : alcătuit din tendința de a influența decizia altor persoane. Este o formă exacerbată a sistemului de realizare. Deși util pentru stimularea învățării trebuie folosit cu prudență. Se consideră că așa-numita „concurită" — un fel de boală pedagogică — este un rezultat al utilizării neraționale și în necunoștință de cauză a acestui sistem în școala elitistă tradițională. Înainte de a fi învățați că trebuie să se concureze unii pe alții pentru a fi „mai buni unii decît alții", elevii trebuie învățați să coopereze și să fie „cît mai buni *împreună*".

VII. SISTEMUL INDEPENDENȚEI : alcătuit din „motivația de a lucra fără a fi ajutat", refuzul de a reacționa la presiuni, de a se opune chiar sugestiilor. Este iar un sistem oarecum opus celui precedent. Dar ca și acela se cere utilizat cu abilitate. Pare foarte util pentru învățarea independentă și atunci cînd învățămîntul este individualizat și se desfășoară pe baze active. Utilizat nerațional sistemul poate da naștere la indisciplină și nonconformism exagerat. Totuși sistemul reprezintă calea cea mai directă pentru formarea gîndirii creative, și în genere, de stimulare a personalității celui care învață și corelează bine cu cel mai înalt nivel al „ierarhiei învățării" descrisă de R. M. Gagné.

Cele 7 sisteme de stimulare a motivației încă nu aduc o precizare directă în legătură cu „măsura potrivită" de motivare a învățării. Deseori, în practică, educatorul își poate pune întrebarea „Cum aș putea determina direct și sigur o creștere a motivației tuturor elevilor, mai ales a celor leneți, pentru învățare în limite rezonabile ?".

Va putea face apel la ceea ce s-a numit...

F. *„OPTIMUMUL MOTIVAȚIONAL"*

Precizarea de mai jos adusă de către specialiști, este considerată a avea o importanță crucială în practica instruirii, inclusiv în ceea ce privește proiectarea și determinarea „învățării depline" în clasă, în raport cu obiective și performanțe standard.

Pentru a realiza eficient o sarcină didactică cu „țintă" pe un obiectiv operațional elevul trebuie să adopte o maximă care ar putea fi formulată astfel :

„NIMIC NU ESTE UȘOR ÎN ACEASTĂ LUME ȘI FIECARE LUCRU ÎȘI ARE IMPORTANȚA SA"

S-a ajuns la concluzia că, maxima de mai sus ar exprima „optimumul motivațional" : adică ar declanșa ceea ce numim de regulă *conștinciozitatea* celui care învață (sau îndeplinește o acțiune oarecare). Într-adevăr, contrar aparențelor, nu o *supramotivare* duce la îndeplinirea cea mai eficace a sarcinilor de învățare cu „țintă" pe obiective operaționale. Supramotivarea are ca efect faptul că subiectul face față sarcinilor grele, dar rămîne incapabil să le rezolve pe cele mărunte. Submotivarea are un efect invers.

„Optimumul motivațional" presupune o *ușoară supramotivare* și are ca efect concentrarea maximă a atenției asupra a ceea ce este dificil și o atenție suficientă pentru problemele mărunte.

G. *SCALELE LUI LORGE*

Nu putem pierde din vedere că motivația elevilor este strîns legată de cea a părinților. *Am prezentat deja „piramida motivațională* a lui Maslow. Deseori motivația învățării elevilor este chiar cea a ... părinților. Care este sistemul motivațional al adulților ? Irving Lorge (1926) a reușit să stabilească *scale* (ierarhii) în legătură cu ce doresc, ce vor să fie, ce vor să facă și ce vor să economisească, de regulă, adulții. Desigur, este vorba de adulți americani din perioada anilor '20, dar cercetări recente au evidențiat că scalele își mai păstrează însă, într-o anumită măsură, valabilitatea. Cu măsură și prudență, ele pot fi încă avute în vedere de cîte ori, sub influența părinților, vor fi regăsite și la elevi * :

- *Ce doresc oamenii să obțină sau să aibă ?*
  1. Sănătate
  2. Timp
  3. Bani
  4. Popularitate
  5. Înfățișare mai bună
  6. Să se asigure pentru bătrînețe
  7. Laudă din partea altora
  8. Confort
  9. Timp liber, vacanță
  10. Să se mîndrească cu realizările lor
  11. Avansare socială, succes
  12. Încredere în sine

* Bineînțeles, sînt necesare amendamente corespunzătoare realităților noastre socialiste, unde oamenii nu mai pun pe primul plan al intereselor lor *banii, popularitatea ieftină, plăcerile gratuite* etc., ci *dorința de realizare a fericirii personale în contextul celei generale a colectivității, bunăstarea materială și spirituală în acord cu cerințele eticii și echității socialiste, statornicirea unor relații de tip nou, bazate pe colaborare și întrajutorare etc.*

13. Prestigiu
14. Mai multe plăceri

- *Ce vor oamenii să fie ?*
  1. Părinți buni
  2. Sociabili și ospitalieri
  3. Moderni
  4. Creatori
  5. Mîndri de ceea ce posedă
  6. Oameni cu influență
  7. Productivi în muncă
  8. „Primii"
  9. Autoritate recunoscută
  10. Să trăiască în colectivitate

- *Ce vor oamenii să facă ?*
  1. Să-și manifeste personalitatea
  2. Să se opună dominației din partea altora
  3. Să-și satisfacă curiozitatea
  4. Să se întreacă cu oameni admirați
  5. Să se priceapă la frumos
  6. Să dobîndească sau să colecționeze lucruri
  7. Să cîștige bunăvoința altora
  8. Să se perfecționeze în general

- *Ce vor oamenii să-și cruțe sau să economisească ?*
  1. Timpul
  2. Banii
  3. Munca
  4. Neplăcerile
  5. Necazurile
  6. Îndoielile și ezitările
  7. Riscurile
  8. Situațiile încurcate

Ținînd cont de toate datele științifice și instrumentele de lucru se pot formula, pentru situațiile concrete proiectate pentru a-i oferi elevului „ocazii optime" de realizare prin efort propriu a anumitor *sarcini* de învățare în clasă cel puțin ...

3.7. DOUĂZECI ȘI CINCI DE REGULI PENTRU A-L MOTIVA PE ELEV SĂ ÎNVEȚE MAI BINE

1. Nu începeți niciodată o activitate didactică fără a sugera elevilor, prin exemple, ilustrări etc. că la sfîrșitul activității se vor afla cu un pas mai departe de necunoscutul care ne înconjură !
2. Înainte de a fi dezvăluit o soluție, insistați pentru a înfățișa cît mai sugestiv elevilor misterul cu care se confrunta cunoașterea omenească înaintea găsirii acelei soluții !
3. Faceți-i pe elevi să conștientizeze, prin orice mijloace, incapacitatea care rezultă în comportamentul lor din faptul că *nu știu* sau *nu știu să facă* ceea ce se va urmări în lecția dată !

4. Sugerați elevilor, ori de cîte ori situația permite, că îndeplinind sarcina de învățare care trebuie îndeplinită, își vor îmbogăți capacitatea intelectuală cu o trăsătură care caracterizează ființele superioare, deosebite !

5. Sugerați elevilor că neîndeplinind sarcina de învățare care trebuie îndeplinită vor pierde un prilej care nu se va mai ivi niciodată pentru a achiziționa cu succes un capitol (disciplină) de mare importanță în viață, în practică, în științe !

7. Spuneți elevilor, ori de cîte ori situația permite, că îndeplinind sarcina de învățare vor face un pas sigur pentru descoperirea unor adevăruri cu totul și cu totul deosebite, atrăgătoare, importante.

7. Atrageți atenția elevilor că neîndeplinind sarcina de învățare care trebuie îndeplinită își vor îngreuna de cîteva ori învățările viitoare !

8. Atrageți atenția elevilor că amînînd ceea ce trebuie învățat la un moment dat vor fi nevoiți să rezolve mai tîrziu probleme mai dificile și să suporte consecințe nedorite !

9. Ori de cîte ori se poate, exemplificați concret elevilor că ceea ce trebuie învățat nu este ușor și are o importanță în toată viața și activitatea lor !

10. Nu începeți niciodată prin a da elevilor concluziile la problemele ce se cer studiate : începeți întotdeauna direct cu problemele !

11. Puneți elevii, ori de cîte ori se poate, să se descurce în condițiile necunoașterii informațiilor ce vor trebui învățate și, abia după ce s-au confruntat susuficient cu situația problematică ajutați-i s-o rezolve !

12. Utilizați în toate împrejurările potrivite exemple concrete care ilustrează proverbul românesc „Ai carte, ai parte".

13. Ilustrați mereu cît mai plastic absurditatea concepției conform căreia „pică pară mălăiață în gura lui nătăfleață" !

14. Sugerați elevilor că performanța deosebită atinsă de un savant sau cercetător oarecare într-un domeniu dat ar putea fi atinsă și de ei respectînd procedurile pe care acela le-a utilizat pentru realizarea performanței !

15. Ori de cîte ori regăsiți la elevi o „motivație adultă" sugerați-le că dacă se vor strădui să realizeze sarcinile date își vor dezvolta plenar personalitatea, se vor afirma pe planul vieții sociale în interesul întregii colectivități !

16. Sugerați elevilor că numai învățînd temeinic vor putea fi considerați copii buni și vor ajunge părinți buni, oameni utili, sociabili, moderni, creatori, cu influență și cu autoritate recunoscută !

17. Sugerați elevilor că învățînd temeinic vor fi feriți de necazurile, îndoielile, riscurile, neplăcerile și situațiile încurcate pe care viața le rezervă, de regulă, numai celor nepregătiți !

18. Ilustrați adevărul că personalitățile deosebite, oamenii remarcabili s-au format prin ei înșiși, prin muncă și învățare și nu au fost „formați de natură" !

19. Atrageți întotdeauna elevilor atenția că dacă doresc să învețe ceea ce trebuie învățat, au nevoie de mai multe „forțe" decît cele pe care ei preconizează să le folosească !

20. Sugerați elevilor că, în general, învățînd bine tot ce trebuie învățat se vor pregăti pentru o viață plină de prieteni, în care vor fi căutați, respectați, iubiți !

21. Sugerați elevilor că, învățînd bine tot ce trebuie învățat, vor putea deveni utili societății și vor avea satisfacții pe multiple planuri !

22. Sugerați elevilor că fiecare învață mai bine dacă se străduie să realizeze singur sarcinile date, neapelînd la ajutorul altora pentru că nu întotdeauna va avea această posibilitate !

23. Sugerați fiecărui elev că alți elevi „mai slabi" ca el au reușit să învețe ușor ceea ce lui i se pare dificil !

24. Sugerați fiecărui elev că dacă nu învață ceea ce trebuie să învețe, nu numai el, ci și alții vor avea de suportat consecințele negative ale nemobilizării sale (întrucît colectivitatea în care va trăi ca adult are nevoie de el numai „bine" pregătit, nu și „slab" pregătit) !

25. Feriți-vă întotdeauna să „motivați" prin sfaturi, zicători, proverbe etc. expuse direct, dar nu le pierdeți din vedere niciodată atunci cînd faceți exemplificări sau le ilustrați în formă alegorică !

*

Desigur, aceste reguli își au rostul atunci — și numai atunci — cînd educatorul constată un nivel scăzut al motivației pentru învățare. Elevul căruia îi place deja să învețe, are tot atît de puțină nevoie de ele, cîtă nevoie are un om sănătos de rețete medicale. Atenție, așadar :

NU UTILIZAȚI ACESTE REGULI DECÎT ATUNCI CÎND SITUAȚIA O CERE !

Pe de altă parte, numărul de „25 de reguli" nu va trebui socotit drept „complet" și fatidic. Este posibil să existe „cazuri" și „situații" cînd nici una dintre reguli nu va da rezultate satisfăcătoare. Educatorul are obligația, în acest caz, să facă un efort de imaginație.

CU INGENIOZITATE POT FI ORICÎND GĂSITE PROCEDURI ȘI REGULI NOI PENTRU A MOTIVA OPTIM ORICE ELEV PENTRU REALIZAREA SARCINILOR DE ÎNVĂȚARE DETERMINATE DE OBIECTIVELE URMĂRITE !

Resursa învățare este nelimitată și adevărul filosofiei marxiste conform căreia *nu există nimic incognoscibil,* ci doar lucruri deocamdată necunoscute, trebuie tradus în limbaj psihopedagogic în următorii termeni :

- NU EXISTĂ NIMIC CARE SĂ NU POATĂ FI ÎNȚELES SAU ÎNVĂȚAT DE CĂTRE O FIINȚĂ OMENEASCĂ DEZVOLTATĂ NORMAL ;
- NU EXISTĂ FIINȚĂ OMENEASCĂ DEZVOLTATĂ NORMAL CARE SĂ NU DOREASCĂ SĂ ÎNVEȚE CEEA CE ȘTIE UMANITATEA, DACA CEEA CE ÎNVAȚĂ „UMPLE" O NECESITATE INTERNĂ, SATISFACE O TREBUINȚĂ LĂUNTRICĂ DE CUNOAȘTERE.

Dar *cum pot* fi satisfăcute trebuințele de învățare ale celor care învață ? Puteți afla răspuns la această întrebare consultînd ghidul următor.

Ghidul nr. 4

PROIECTAREA STRATEGIILOR EDUCAȚIONALE
sau
Cum se aleg și se combină eficient „cei trei M"

„Tot ce faci, fă cu băgare de seamă și gîndește-te la urmări"

— Gesta Romanorum —

• Folosind acest ghid veți putea stabili procedurile generale cu ajutorul cărora pot fi atinse obiectivele educaționale atunci cînd resursele educaționale ale activității didactice pe care o proiectați sînt suficiente • CUM POATE FI FORMULATĂ CORECT PROBLEMA LUI „CUM VOI FACE"? • Dacă... atunci... adică... • Ce este o „strategie" educațională • ORDINEA SELECTĂRII CELOR „TREI M" • Moda lui „Totul este să vezi și să auzi!" • Moda lui „Totul e să fii activ!" • CÎTEVA CRITERII DE BAZĂ PENTRU ALEGEREA CORECTĂ A METODEI DE INSTRUIRE • Activism — pasivism; participare — neparticipare; formativ — informativ • CUM SE ALEG MATERIALELE DIDACTICE • Avantajele și limitele „MAV" • „Scara lui Dale" • CUM SE POT ALEGE MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT? • „Cu ce?" urmează lui „Ce?" • CUM SE POT ÎMBINA „CEI TREI M" PENTRU A OBȚINE STRATEGII DIDACTICE EFICIENTE • Așa-numitele „complexe multi-media"... • „Bine gîndit" nu înseamnă „fără imaginație"... •

4.1. CUM POATE FI FORMULATĂ CORECT PROBLEMA LUI „CUM VOI FACE?"

Analiza resurselor educaționale se încheie, de regulă, cu un inventar precis de necesități. S-a dat, astfel, răspuns celei de-a doua întrebări care face parte din ceea ce am numit metaforic, dar îndreptățit „iarba fiarelor": „*cu ce* voi face ceea ce trebuie făcut"?

Urmează însă acum o altă întrebare de același fel: „*Cum* voi face ceea ce trebuie făcut pentru a realiza obiectivele operaționale stabilite?" Începe etapa a III-a a realizării „proiectului bine gîndit": „elaborarea strategiilor educaționale".

O problemă poate fi însă rezolvată numai dacă este bine formulată. Iată modul care este socotit cel mai potrivit de „punere a problemei" atunci cînd se trece la proiectarea unei „strategii educaționale":

DACĂ:

- OBIECTIVELE activității pe care o voi desfășura sînt CLARE, CONCRETE, și PRECISE;
- CONȚINUTUL activității instructiv-educative a fost bine ales;
- POTENȚIALUL DE ÎNVĂȚARE al elevului este SUFICIENT și

- CONDIȚIILE MATERIALE necesare desfășurării activității sînt CORESPUNZĂTOARE...

ATUNCI,

CUM AȘ PUTEA PROCEDA PENTRU A ATINGE OBIECTIVELE STABILITE ?

- Cu ce METODE DE INSTRUIRE ?
- Cu ce MATERIALE DIDACTICE ?
- Cu ce MIJLOACE TEHNICE DE ÎNVĂȚĂMÎNT ?
- Și în CE COMBINAȚIE ANUME ?

Prin „strategie didactică" înțelegem, așadar, un SISTEM COERENT * de forme, metode, materiale și mijloace educaționale. Sublinierea cuvîntului „sistem" nu este întîmplătoare ! Alcătuirea are o „țintă" — obiectivul — și o „logică" — realizarea obiectivului !

Strategia educațională este, așadar, alcătuită din SARCINA DE ÎNVĂȚARE și din SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE (de realizare optimă a sarcinii).

Proiectarea unor *strategii educaționale eficiente* (apte să transforme în întregime obiectivele preconizate în rezultate reale) este un proces rațional care obligă la cel puțin trei categorii de operații : selectare, combinare și imaginare, toate necesare creării *SITUAȚIILOR OPTIME* DE REALIZARE *A SARCINILOR* cu „ȚINTĂ" PE OBIECTIVELE OPERAȚIONALE.

Cum se pot selecta și cum se pot combina „cei trei M" (metode, materiale, mijloace) în modul cel mai potrivit vom arăta în acest ghid. Mai întîi însă cîteva adevăruri despre...

4.2. ORDINEA SELECTĂRII CELOR „TREI M" *

Se consideră că modul cel mai corect cu putință în selectare se face în ordinea următoare : metode, materiale, mijloace. Se pot chiar formula unele îndemnuri practice :

REȚINEȚI :

- NU SELECTAȚI NICIODATĂ MIJLOACE TEHNICE DE ÎNVĂȚĂMÎNT (retroproiector, aparat de proiecție etc.) DACĂ NU AȚI STABILIT MAI ÎNAINTE CE MATERIALE DIDACTICE (scheme, planșe, folii transparente etc.) VEȚI FOLOSI !
- NU SELECTAȚI NICIODATĂ MATERIALE DIDACTICE DACĂ NU AȚI STABILIT DEJA CE METODĂ (-E) (studiu de caz, problematizare, demonstrație, prelegere etc.) VEȚI FOLOSI !
- NU FOLOSIȚI ORICÎND și ORICUM metodele, materialele și mijloacele, ci doar pentru a realiza SITUAȚII EDUCAȚIONALE care-i oferă elevului *ocazii* propice de realizare a unor SARCINI DE ÎNVĂȚARE (cu „țintă" pe obiective) !

---

* Din punctul de vedere al educatorului, sistemul celor „trei M" este o „strategie focalizată asupra obiectivelor" ; din punctul de vedere al elevului „strategia" apare ca o „sarcină de învățare" cu „țintă" precisă asupra unui obiectiv (sau mai multe) căreia i se adaugă „situația de învățare" (combinația de metode, materiale și mijloace didactice care-i oferă elevului „ocazia" de a realiza optim sarcina de învățare).

Aceste îndrumări simple și aparent banale își au înțelepciunea lor. Neluate în seamă pot determina nu numai erori practice grave, ci adevărate „avarii" în orice gîndire pedagogică sănătoasă. Sînt suficiente două exemple în acest sens :

A. *MODA LUI „TOTUL ESTE SĂ AUZI ȘI SĂ VEZI !"*

În urmă cu nu mulți ani erau „la modă" mijloacele audio-vizuale. S-a susținut greșit că „aglomerarea" a cît mai multe asemenea mijloace în lecții ar rezolva toate problemele predării-învățării, că ar determina o creștere „astronomică" a calității și eficienței instruirii. Dar entuziasmul susținătorilor acestei iluzii a trebuit să scadă repede la confruntarea mijloacelor „magice" cu practica. „M.A.V." sînt bune doar... cînd sînt bune ! — oricît ar părea de tautologică o asemenea propoziție. Dar recitiți încă o dată, îndemnurile de mai sus. Într-adevăr...

• DACĂ ȘI NUMAI DACĂ VA TREBUI SĂ FOLOSIȚI ÎN LECȚIE MATERIALE DIDACTICE ÎNREGISTRATE PE BANDĂ MAGNETICĂ (AUDIO sau VIDEO) sau ALTE MATERIALE PROIECTABILE SÎNTEȚI OBLIGAT SĂ FACEȚI APEL LA „M.A.V." !

„Creta și tabla", des și nu întotdeauna pe drept criticate, considerate chiar simbolul „pedagogiei arhaice", pot fi mult mai eficiente decît „mijloacele magice" moderne cu condiția ca ele să fi fost „solicitate" logic de necesitățile construirii SITUAȚIILOR DE REALIZARE A SARCINILOR CU „ȚINTĂ" PE OBIECTIVELE URMĂRITE.

De asemenea, nu trebuie uitat că manualul și alte cărți sînt elaborate tocmai spre a fi utilizate de profesori și elevi, inclusiv în lecții, după cum nu trebuie pierdut timpul în clasă scriind pe tablă ceea ce există scris în manual sau pe planșe (scheme etc.), pe care profesorul le putea realiza în prealabil acasă.

B. *MODA LUI „TOTUL ESTE SĂ FII ACTIV !"*

Asemănătoare „modei" M.A.V. este și „moda" metodelor activ-participative. S-au făcut afirmări generoase de genul : „Dacă ar scade cu 60% ponderea metodelor tradiționale și ar crește corespunzător cea a metodelor activ-participative în practica instruirii ar crește spectaculos calitatea și eficiența învățămîntului". Este o presupunere greșită. Ca și „M.A.V." metodele activ-participative sînt bune... cînd sînt bune ! Adică atunci cînd cel puțin trei criterii de selectare a lor au fost satisfăcute : corespondența cu obiectivele operaționale ale activității didactice, concordanța cu conținutul ce urmează a fi învățat și concordanța cu psihologia celui care învață. Nu vom renunța, de exemplu, apriori la expunere numai pentru că nu face parte din categoria metodelor active, mai ales cînd acest lucru nu este posibil (în cazul lecțiilor de istorie sau al altor discipline unde se cere asimilată o cantitate de informație pe care elevii n-o dețin dintr-o experiență anterioară). Pe de altă parte, nu vom folosi numai explicația atunci cînd urmărim să formăm o deprindere (cazul

matematicii, al disciplinelor tehnologice și instruirii practice etc.). Trebuie ținut seama chiar și de condițiile materiale concrete în care se va desfășura activitatea didactică în alegerea metodei (-elor) de instruire!

Dar asupra problemei metodelor de instruire vom reveni cu „amănunte" în ghidul următor. Deocamdată subliniem adevărul indubitabil că *metodele de instruire, ca și mijloacele sau materialele didactice nu sînt în sine, nici bune, nici rele, nici eficiente, nici ineficiente.* Ele devin astfel în cadrul unor activități didactice concrete în funcție de corectitudinea alegerii și combinării lor. Așadar, totul depinde de coerența „strategiei" didactice, mai precis de CRITERIILE DE SELECȚIE și de INGENIOZITATEA COMBINĂRII lor.

Iată...

4.3. CÎTEVA CRITERII DE BAZĂ PENTRU ALEGEREA CORECTĂ A METODEI DE INSTRUIRE

Cititorul își mai amintește probabil de distincția pe care o făceam în primul ghid între :

a) OBIECTIVELE OPERAȚIONALE INFORMATIVE („Ce *va ști* elevul la sfîrșitul activității didactice") și

b) OBIECTIVELE OPERAȚIONALE FORMATIVE (Ce *va ști să facă* elevul la sfîrșitul activității didactice").

În același fel, distingem între :

a) CONȚINUT INFORMATIV (informații, teorii, concepte etc.) pe care le va memora elevul ; și

b) CONȚINUT FORMATIV (abilități, priceperi, deprinderi, capacități etc. pe care le va învăța elevul).

Obiectivele pun elevul în situații psihologice diferite, ori de cîte ori diferă în sensul arătat ; tot astfel și conținutul învățării. Elevului îi vor fi solicitate în acest fel, preponderent :

— PARTICIPARE ACTIVĂ — ori de cîte ori obiectivele și conținutul sînt formative ; și

— PARTICIPARE PASIVĂ (redusă la „ascultare" sau la o singură „exersare"-tip) — ori de cîte ori conținutul și obiectivele sînt preponderent informative.

Aceleași criterii pot fi utilizate și pentru a clasifica metodele de instruire.

A. În funcție de obiective și de conținut, metodele vor fi :

a) METODE INFORMATIVE — potrivite pentru a atinge obiective informative și a învăța temeinic conținuturi de același fel (de exemplu, prelegerea).

b) METODE FORMATIVE — potrivite pentru a atinge obiective formative și a învăța temeinic conținuturi adecvate (de exemplu, simularea).

B. În funcție de psihologia celui care învață metodele vor fi :

a) METODE NEPARTICIPATIVE (sau „pasive") — acele metode „centrate pe cel care predă" și care stimulează preponderent doar capacitatea de memorare a elevului.

b) METODE PARTICIPATIVE (sau „active") — acele metode „centrate pe cel care învață" solicitîndu-i intens gîndirea, imaginația, voința, experiența, capacitățile de comunicare ș.a.

Desigur, în practică, niciodată metodele de instruire nu vor fi absolut informative, absolut formative, absolut neparticipative sau absolut

participative. Elemente din fiecare categorie sînt cuprinse în orice metodă. Totuși, „accentele principale" sînt esențiale ; îndemnuri de genul celor care urmează trebuie riguros luate în seamă :

- Ori de cîte ori obiectivele urmărite sînt formative, utilizați preponderent metode formative-participative ! ;
- Ori de cîte ori obiectivele urmărite sînt informative, utilizați preponderent metode informative !

Alte sugestii asemănătoare vor putea ușor fi deduse urmărind tabloul de mai jos :

Caracteristici	Formative	Informative
Participative	• Învățarea prin acțiune • Învățarea prin cercetare • Învățarea prin descoperire • Învățarea prin proiecte • Experimentul • Studiul de caz • Incidentul critic • Jocul de rol • Simulările • Problematizarea • Brainstorming-ul • Inventica	• Prelegerea-dezbater e • Observația • Excursia • Vizita • Conversația • Demonstrația • Dialogul
Neparticipative	• Exercițiul (exersarea) • Instruirea programată • Algoritmizarea	• Prelegerea (magistrală) • Explicația • Povestirea

În această formă, desigur, tabloul de mai sus este încă plin de mistere, chiar și pentru cei mai experimentați educatori ; mai ales caseta metodelor „participative-formative" conține, desigur, mai multe semne de întrebare. Cititorul va avea posibilitatea ca, după lectura următoarelor trei paragrafe, să consulte un ghid special în acest sens. Deocamdată cîteva precizări despre...

4.4. CUM SE ALEG MATERIALELE DIDACTICE ?

Am anticipat deja cîteva lucruri încă din ghidul nr. 2 în legătură cu această problemă. În mod firesc ! Pentru ca această operație să poată fi, în acest moment, corect executată, ea trebuie să fi fost în prealabil oarecum anticipată. Materialele didactice (și mijloacele de învățămînt) sînt RESURSE MATERIALE. Prin urmare, înainte de a trece la proiectarea „strategiei" didactice trebuie analizate din acest punct de vedere : există sau nu există în cantitate suficientă în școală ? Dacă o parte nu există, pot fi create. Oricum *înainte* de a le fi introdus în alcătuirea unei strategii didactice trebuie să ne fi asigurat de resurse materiale suficiente pentru activitate. Dar cu aceasta încă nu am rezolvat problemele de alcătuire a „strategiilor" didactice de utilizare a materialelor și mijloacelor !

De ce trebuie ținut seama pentru a selecta materialele didactice ?

Alegerea corectă a materialelor didactice depinde, în mare măsură de cunoașterea caracteristicilor (avantaje și dezavantaje) fiecărui material

în parte. Mai ales cînd aceste materiale fac parte din categoria celor denumite generic „audio-vizuale". Iată un tablou al acestora care vă poate sprijini să judecați corect alegerea lor.

Materialul audio-vizual	Avantaje	Limite
SERIILE FOTOGRAFICE	• Permit studiul amănunțit al detaliilor • Sînt utilizabile ca material simplu sau combinate cu altele • Nu sînt necesare aparate spre a le folosi	• Nu sînt adaptabile pentru folosirea de către grupuri mari • Pentru prepararea lor sînt necesare aparatură și condiții speciale
SERIILE DE DIAPOZITIVE	• Reproduc color și realist originalul • Se pot pregăti cu peliculă de 35 mm. • Sînt revizibile • Se pot manevra și combina ușor • Se pot combina cu comentariu înregistrat • Pot fi utilizate atît în studiul individual cît și în grup	• Se restrîng la cîte o imagine statică • Necesită aparatură specială pentru proiectare • Pot fi proiectate greșit, ordinea în serie distrugîndu-se ușor
DIAFILMELE	• Imaginile sînt corelate, ușor de manevrat și în etape diferite • Pot fi combinate cu înregistrări sonore • Sînt ieftine	• Sînt relativ greu de prepart pe plan local • Imaginile rămîn permanent în aceeași ordine , neputînd fi recombinate
ÎNREGISTRĂRI SONORE (MAGNETOFON)	• Se realizează ușor cu un magnetofon • Se pot folosi pentru a înregistra orice sunete • Echipamentul de folosire este ușor de manevrat	• Generează tendințe de instruire verbalistă, orală, pasivistă
FOLIILE TRANSPARENTE	• Pot prezenta informații schematizate în serii • Utilizarea lor necesită un proiector simplu • Metodele și mijloacele de preparare sînt simple și ieftine • Se pot folosi individual și în grupe mari	• Necesită echipament special și solicită calități de desenator celui care le prepară • Generează o înțelegere simplificatoare a problemelor și a informațiilor , contribuie la formarea unei gîndiri schematice
FILMELE	• Pot fi completate sau prescurtate • Descriu mișcarea • Solicită două canale (vizual și auditiv) • Filmele pe 18 mm. sînt ieftine • Sînt utilizate pentru emisii T.V. • Permit o consistentă a materialului	• În general sînt foarte scumpe • Realizarea lor necesită un mare consum de timp și de efort • Prepararea lor necesită aparatură specială și specialiști numeroși

Dar simpla cunoaștere a avantajelor și dezavantajelor materialelor didactice nu constituie decît premisa alegerii lor corecte.

Cel mai indicat și mai practic este să urmăm criteriile și caracteristicile utilizate în tabloul metodelor.

Se consideră că alegerea corectă a materialelor didactice ar putea fi facilitată folosind așa-numita „Scară a lui DALE" : o ierarhie în 12 etape a materialelor care arată gradul de solicitare psihică (activism în învățare) a fiecărei categorii de materiale. Conform acesteia, *gradul de potențial de activizare* a unei categorii crește pe măsură ce „coborîm" pe Scara lui Dale și scade pe măsură ce „urcăm" pe ea.

XII.	SIMBOLURI VERBALE (orale sau scrise)
XI.	SIMBOLURI FIGURALE (imagini, scheme, figuri stilizate etc.)
X.	ÎNREGISTRĂRI SONORE
IX.	IMAGINI FIXE (diafilme, diapozitive, fotografii)
VIII.	IMAGINI MOBILE (filme)
VII.	IMAGINI TV
VI.	IMAGINI STATICE (expoziții, muzee etc.)
V.	OBSERVAȚII INTENȚIONATE (excursii de studiu)
IV.	OBSERVAȚII BAZATE PE DEMONSTRAȚII ȘTIINȚIFICE
III.	SCENE DRAMATIZATE
II.	EXPERIMENTE INVENTATE (simulări, machete etc.)
I.	EXPERIENȚĂ SEMNIFICATIVĂ DIRECTĂ (activitate reală, proprie a elevului)

Ori de cîte ori metoda este pasivă ea poate fi „activizată" adăugîndu-i materiale de pe primele „trepte" ale scării lui Dale (I—V). Tot astfel unei metode active i se pot adăuga materiale de pe „treptele" VI—XII, sporindu-i-se în acest fel caracterul informativ.

4.5. CUM SE POT ALEGE CORECT MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Regula simplă și ușor previzibilă, dar adesea nerespectată, este următoarea :

> ÎNTREBAREA „CU CE ?" SE PUNE NUMAI DUPĂ CE S-A RĂSPUNS LA ÎNTREBAREA „CE ?" !

Altfel spus : mijloacele (retroproiector, diaproiector, magnetofon etc.) trebuie alese numai după ce s-au stabilit materialele didactice necesare. Inversarea ordinii are de cele mai multe ori ca efecte un consum inutil de efort, „aglomerarea cu probleme inutile", improvizația și mai ales nașterea iluziei că dacă într-o clasă există întotdeauna retroproiector, ecran mobil și fotografii colorate pe pereți, calitatea instruirii în acea clasă este oricînd ridicată.

Se consideră că nu numai selectarea corectă, ci mai ales combinarea eficace“ a „celor trei M“ au importanță în realizarea unor strategii educaționale „focalizate“ pe obiective (SARCINILE DE ÎNVĂȚARE și „OCAZIILE“ ADECVATE DE ÎNVĂȚARE).

Specialiștii pledează pentru realizarea unor așa-numite „*complexe multi-media*“ : îmbinări de metode, materiale și mijloace de așa natură făcute încît fiecare „M“ din combinație potențează efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacității strategiei. „Complexul multi-media“ este așadar un „produs“, nu o „sumă“ de efecte didactice. Se consideră deci că cele trei elemente ale „complexului“ pot să-și amplifice reciproc eficacitatea într-o „combinație fericită“. Pare tot atît de adevărat și faptul că ele pot să-și anuleze reciproc eficacitatea într-o „combinație prost alcătuită“. Dar cum pot fi realizate „combinații fericite ?“ În ciuda străduințelor specialiștii nu au putut descoperi nici o „formulă universală“ și nici nu s-au putut inventaria toate strategiile didactice posibile ; numărul și natura acestora este determinat de varietatea obiectivelor operaționale. Măiestria cadrului didactic joacă acum un rol esențial *. Desigur aici „măiestrie“ nu înseamnă altceva decît a raționa corect în împrejurări concrete și a da, în plus, dovadă de imaginație pedagogică. De altfel, la aceasta din urmă educatorul trebuie să apeleze din plin pentru a executa următoarele operații ale proiectului didactic. Căci „bine gîndit“ nu înseamnă deloc „fără imaginație“.

G h i d u l nr. 5

ALEGEREA METODEI DE ÎNVĂȚĂMÎNT
sau
Despre vehiculul care te duce de la scop la rezultat

„Spre metodă e împins numai acela. căruia empiria i-a ajuns o povară“

— GOETHE —

„Cu cît o metodă de predare este mai convenabilă pentru învățător,. cu atît se dovedește a fi mai neconvenabilă pentru elevi“.

— L. N. TOLSTOI —

* O „combinație fericită“ este, evident, o *situație (ocazie) optimă* pentru elev pentru a realiza *o sarcină (de lucru)* cu țintă precisă pe unul dintre obiectivele activității didactice. Se consideră că VERBUL IMPLICAT ÎN DEFINIREA OBIECTIVULUI OPERAȚIONAL RESPECTIV sugerează, în mare măsură, *natura* sarcinii de învățare la care combinația de metode, materiale și mijloace trebuie să-l solicite pe elev. Totuși, regula nu este universală, varietatea situațiilor de învățare fiind ilimitabilă.

• Consultînd acest ghid veți putea înțelege mai în detaliu și soluționa mai ușor problemele pe care le ridică cea de-a 7-a operație a „proiectului didactic bine gîndit" • CE ESTE „GÎNDIREA METODICĂ" și LA CE FOLOSEȘTE EA • Methodos = „Calea spre..." • „PEDAGOGIA PERENNIS" și „PEDAGOGIA TEMPORALIS" • Tezaurul cu experiență educațională • SISTEMUL METODELOR DE INSTRUIRE STRUCTURAT DUPĂ MODELUL INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNT-CERCETARE-PRODUCȚIE • „Comunicare" — „explorare" — „acțiune" • ÎN INTERIORUL CASETEI CU „MISTERE" METODICE • Învățarea prin acțiune • Învățarea prin cercetare • Învățarea prin descoperire • Învățarea prin proiecte • Metoda experimentului • Studiul de caz • Incidentul critic • Jocul de rol • Problematizarea • *Brainstorming*-ul • Inventica • Metoda Parlamentului • La un pas de „țintă" •

5.1. CE ESTE „GÎNDIREA METODICĂ" ȘI LA CE FOLOSEȘTE EA?

Ori de cîte ori cineva și-a propus să realizeze un obiectiv oarecare, el prefigurează (sau imaginează) ca *deja realizat* acel obiectiv. Este vorba de binecunoscuta distanță dintre *planul ideal* și *planul real*. Cum poate fi străbătută cel mai repede și mai precis distanța dintre ideal și real, dintre *obiectiv* și *rezultat?* Pentru a denumi instrumentul teoretico-practic, „vehiculul" care ne conduce de la scopuri la realizarea scopurilor, vechii greci au propus expresia: *methodos*; ceea ce înseamnă „calea spre...", „drumul spre..." Semnificația mai concretă este aceea de „mod de urmărire" sau „cale de acțiune".

• *În sens larg,* metoda este calea urmată pentru atingerea unui scop, pentru obținerea unui rezultat, un mod organizat de gîndire și de lucru.

• *În sens restrîns,* metoda este calea urmată în vederea cunoașterii unui obiect, fenomen etc.

În contextul proiectării activității didactice pe baza unor obiective operaționale precise, metoda devine elementul esențial al strategiei de realizare a unui obiectiv sau a mai multora. Există o legătură directă între verbul care indică un comportament observabil urmărit prin obiectiv și metoda de realizare a obiectivului respectiv (de obținere a acelui comportament) ori de cîte ori obiectivul a fost realizat satisfăcător.

Pentru educator metoda constituie o *tehnică a predării*; pentru elev metoda devine *tehnică a învățării*. Ori de cîte ori tehnica predării coincide satisfăcător cu natura schimbării educaționale precizate prin obiectivul urmărit devenind tehnică eficientă de învățare pentru elev, procesul spontan de *învățare* umană devine proces rațional de *instruire*. Aproape întreg rostul pregătirii în școală se „consumă" la nivelul acestei relații de canalizare a fenomenelor învățării, de convertire a lor în *procese de instruire*. Ritmurile învățării pot fi mai lente sau mai rapide de la un elev la altul; *ritmul instruirii* trebuie să fie același la toți elevii. * Capacitățile de învățare și tipurile de învățare pot fi, spontan, diferite de la un elev la altul; instruirea trebuie să le convertească, pe toate, în modalități de pregătire eficiente în raport cu performanțe standard.

* Diferențierea instruirii pare obligatorie în orice activitate proiectată științific; aceasta înseamnă a avea tot atîtea *situații de învățare* cîte diferențe există între *sarcinile de învățare* în ceea ce privește *nivelul performanțelor standard.*

Între „a acționa cu metodă" și a „acționa fără metodă" există aceeași deosebire, despre care am vorbit, care există între „improvizator" și „educatorul rațional".

Alcătuirea „proiectului didactic bine gîndit" nu poate fi concepută așadar în afara unei „gîndiri metodice". Dar ce este aceasta ?

> A GÎNDI METODIC ÎNSEAMNĂ A CUNOAȘTE ÎN DETALIU CÎT MAI MULTE MOTODE ȘI A PUTEA PRECIZA RELATIV UȘOR EFICACITATEA FIECĂREIA ÎN PARTE SAU A COMBINAȚIILOR METODICE ÎN RAPORT CU ANUMITE OBIECTIVE EDUCAȚIONALE DATE

Există prejudecata conform căreia, în mod natural, unii oameni au gîndire metodică, iar alții nu. În realitate gîndirea metodică se formează prin informații și exerciții de aplicare a informațiilor în situații concrete.

Există deja un număr mare de metode didactice și cunoașterea lor este obligatorie pentru orice educator.

Necesitățile proiectării STRATEGIILOR FOCALIZATE PE OBIECTIVE (mai precis a alcătuirii *situațiilor* educaționale de realizare optimă a *sarcinilor de învățare)* nu ridică însă doar problema alegerii metodei potrivite, ci și pe aceea a *combinării* diferitelor metode, ba, uneori, este necesară *inventarea* unor procedee metodice sau chiar a unor metode noi care să servească atingerii eficiente a obiectivelor educaționale propuse.

Obținerea unor asemenea performanțe nu este posibilă decît în condițiile formării unei *gîndiri metodice.*

În cele ce urmează furnizăm o serie de informații care pot constitui fundamentul unei asemena gîndiri și sprijin în vederea dezvoltării ei în activitatea concretă cu cei care învață.

În acest scop, înainte de orice, educatorului îi va fi utilă cunoașterea precizărilor cu privire la...

5.2. PEDAGOGIA PERENNIS și PEDAGOGIA TEMPORALIS

Pentru a putea avea o imagine exhaustivă asupra metodelor de învățămînt, educatorul are nevoie de un inventar cît mai complet și organizat după criterii științifice al acestor metode.

Există numeroase clasificări ale metodelor de învățămînt în funcție de criterii diverse. Cea mai cunoscută și uzitată este cea în „metode tradiționale" și „metode moderne" — care are la bază un criteriu istoric.

Din punctul de vedere al tehnologiei educaționale și al proiectării didactice această clasificare este inoperantă. Este pur și simplu inutil să respingem o metodă pe motivul că este „prea veche" sau „prea modernă" *. Propunem, în acest sens cititorilor o viziune pedagogică de

---

* De fapt, se poate vorbi de „metode adecvate" și „metode inadecvate" scopurilor propuse. Întrucît și în învățămînt, ca și în celelalte domenii ale activității economico-sociale, se pune un nou accent pe creșterea eficienței activității instructiv-educative, în prezent are loc un proces amplu de perfecționare a metodelor de predare și învățare care, în principal, se desfășoară în două direcții : perfecționarea metodelor tradiționale în sensul adaptării lor la noul conținut, la noile condiții ; introducerea de metode, procedee și tehnici noi care să răspundă mai bine rezultatelor cercetării pedagogice și psihologice, cerințelor învățămîntului formativ.

Așa de pildă, metodelor tradiționale li se reproșează că pun accentul pe transmiterea de cunoștințe „gata-confecționate", că au un caracter abstract, verbalist, sînt

ansamblu care poate servi cel mai bine necesităților practicii. Aceasta constă în a clasifica pedagogia în două mari părți : *pedagogia perennis* și *pedagogia temporalis*.

• *Pedagogia perennis* este alcătuită din toate acele contribuții ale practicii și teoriei pedagogice care rămîn mereu viabile, „perene", constituind astfel „tezaurul universal" de experiență educațională al umanității.

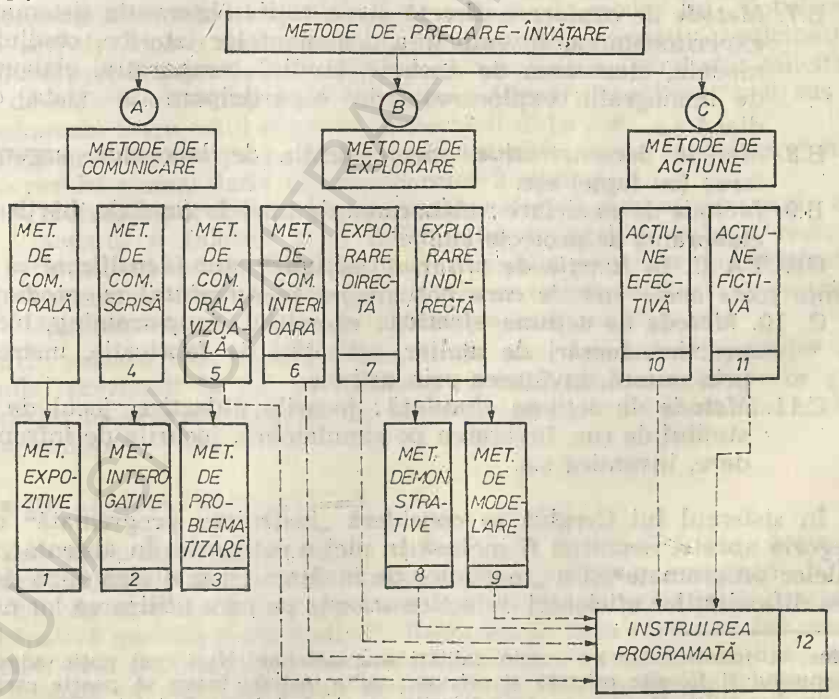
• *Pedagogia temporalis* este alcătuită din opinii, contribuții, experiențe etc. mai mult sau mai puțin particulare, cu aplicativitate restrînsă în timp și spațiu.

Într-o astfel de viziune studiul istoriei pedagogiei și învățămîntului va fi tot atît de util educatorului contemporan ca și cunoașterea celor mai noi și mai originale descoperiri pedagogice.

În cele ce urmează prezentăm sistemul și metodele care par a fi intrat, indubitabil, în categoria „pedagogiei perennis" cu speranța că educatorul interesat depășind numeroase impresii nefondate va căuta să-și îmbogățească și diversifice activitatea practică. Mai întîi prezentăm...

5.3. SISTEMUL METODELOR DE INSTRUIRE STRUCTURAT DUPĂ MODELUL INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNT-CERCETARE-PRODUCȚIE

Această contribuție originală românească (care ține neîndoielnic, de *pedagogia perennis)* a fost propusă de către Ioan Cerghit de la Universitatea din București în anul 1980. În condițiile concrete ale învățămîntului românesc „sistemul lui Cerghit" are, fără îndoială, o mare utilitate :



autoritare etc ; noile metode (sau cele vechi, reconsiderate) pun accentul pe învățare, pe particularitățile elevilor, pe dezvoltarea creativității. Desigur, nu metodele

GRUPA A. *În funcție de criteriul „comunicare" pot fi identificate următoarele metode:*

A.1. *Metode expozitive:* narațiunea, descrierea, explicația, enunțul, prelegerea, conferința, prelegerea-discuție, conferința-dezbatere, informarea, micro-simpozionul, instructajul, instruirea prin radio.

A.2. *Metode interogative:* conversația euristică, discuția, dezbaterea, discuția-dialog, consultația în grup, preseminarul, seminarul, dezbaterea în masă, „masa-rotundă", dezbaterea Phillips-66, asaltul de idei („Brainstorming"), discuția dirijată, discuția liberă, colocviul ș.a.

A.3. *Metode bazate pe problematizare:* problematizarea, rezolvarea de probleme.

A.4. *Metode de comunicare tipărită:* lectura, munca cu manualul, analiza de text, informarea, documentarea

A.5. *Metode de comunicare oral-vizuală:* instruirea prin film, instruirea prin televiziune ș.a.

Primele 5 clase de metode de instruire prin comunicare se bazează pe *limbajul extern*. Urmează încă o clasă de metode de instruire prin comunicare bazată pe *limbajul intern:*

A.6. *Metode de comunicare interioară:* reflecția personală, experimentul imaginar, sinectica.

GRUPA B. *În funcție de criteriul „explorare" se inventariază și se clasifică metodele de instruire care au ca model tehnica cercetării științifice și constituie o bază pentru integrarea învățămîntului cu cercetarea:*

B.7. *Metode de explorare directă a realității:* observația sistematică, experimentarea, investigarea documentelor istorice, studiul pe modele, efectuarea de anchete, studiul comparativ, elaborarea de monografii, explorarea prin coparticipare la viața cotidiană ș.a.

B.8. *Metode demonstrative:* demonstrația de laborator, argumentarea (cu fapte) etc.

B.9. *Metode de modelare:* elaborarea de modele (mulaje, hărți etc.), elaborarea de proiecte etc.

GRUPA C. *În funcție de criteriul „acțiune" sînt identificate și clasificate toate acele metode care pot integra învățămîntul cu producția:*

C. 10. *Metode de acțiune efectivă:* exercițiul, grup-training, lucrări practice, lucrări de atelier, activități de fabricație, instrucția prin muncă, învățarea prin acțiune

C.11. *Metode de acțiune simulată:* jocurile didactice, jocul de rol, studiul de caz, învățarea pe simulatoare, jocurile de întreprindere, inventica ș.a.

În sistemul lui Cerghit se consideră „instruirea programată" ca o categorie aparte, neputînd fi inclusă în nici o categorie. În absența „manualelor programate" și a „mașinilor de învățat" (și mai ales după dovedirea dificultăților eficienței didactice scăzute pe care utilizarea lor o im-

---

în sine, ci *folosirea* lor au aceste calități sau metehne. Nu-i mai puțin adevărat că neputînd fi folosite oriunde și oricum, multe metode încep să poarte caracteristicile direcțiilor în care au fost folosite ca și cînd le-ar fi intrinseci.

În plus, cîmpul vast al *obiectivelor formative* obligă la pledoarii deschise în favoarea metodelor care solicită utilizarea unor capacități mai complexe decît memorarea și reproducerea de informații.

plică) acest neajuns al clasificării poate fi considerat ca mai puțin important.

5.4. IN INTERIORUL „CASETEI CU MISTERE METODICE"

După cum se poate observa cu ușurință, sistemul are meritul de a putea fi... operaționalizat — în sensul celor propuse în ghidul anterior la paragraful 4.3. Într-adevăr, se observă că toate metodele care pot lega învățămîntul de cercetare și producție (grupele A. și C) pot fi integrate în „caseta" metodelor formative-participative. (Desigur, în această „casetă" sînt cuprinse și metode din grupa A, care dădeau profilul instruirii tradiționale — dar aceasta este o dovadă că școala tradițională nu era nici absolut neparticipativă și nici absolut informativă.)

Dar, în condițiile învățămîntului românesc actual, profilat pe integrarea cu cercetarea și producția, prima „casetă" a tabloului metodelor capătă o importanță prioritară obiectivă în raport cu celelalte. Desigur, nu se poate face afirmația că ea conține metode mai bune decît celelalte metode, ci doar că...

> ÎN CONDIȚIILE INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCTIA, INTRUCÎT PROGRAMELE ȘCOLARE SE ÎMBOGĂȚESC CU OBIECTIVE FORMATIVE, ÎN CHIP FIRESC, ÎN PRACTICA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI TREBUIE SĂ CREASCĂ PONDEREA METODELOR FORMATIV-PARTICIPATIVE

Această afirmație nu are nimic de a face cu „moda" lui „Totul este să fii activ!" Încă o dată precizăm că „metodele formativ-participative sînt bune numai atunci cînd... sînt bune", adică atunci cînd sînt solicitate logic de obiective operaționale formative. Adevărul subliniat mai sus se subordonează întru totul rigorilor proiectării didactice.

Prin urmare, atenția pe care o acordăm aici „casetei cu mistere" metodice rezultă numai datorită următoarelor 2 motive :

- Metodele participative — formative sînt, în genere, mai puțin cunoscute și folosite fiind descoperiri pedagogice relativ recente.
- Specificul concepției generale a sistemului românesc de învățămînt. determină creșterea frecvenței cu care trebuie utilizate aceste metode sau elemente ale lor în practica învățămîntului.

Prin urmare vom descrie cîteva dintre metodele primei „căsuțe" ale tabloului prezentat la 4.3. cu speranța că educatorii interesați vor găsi un sprijin în vederea alegerii lor corecte, combinării lor sau inventării unora analoge :

- ÎNVĂȚAREA PRIN ACȚIUNE

Este așa-numita „learning by doing" („să înveți făcînd") căreia i-a susținut valențele formative binecunoscutul pedagog american JOHN DEWEY. Se susține că este „cea mai activă metodă activă" și „cea mai participativă metodă participativă". Raționea în baza căreia se fac aceste aprecieri este postulatul conform căruia *subiectul învață mai bine dacă este angajat cu toată persoana sa într-o acțiune.* În sprijinul admiterii acestei axiome stau estimări făcute pe baza experimentală conform cărora...

Reținem :

10% din ceea ce citim
20% din ceea ce auzim
30% din ceea ce vedem
50% din ce vedem și auzim în același timp
80% din ceea ce spunem
90% din ceea ce spunem făcînd un lucru la care reflectăm și ne privește

Principiul prin care exprimă esența metodei constă în acest imperativ adresat celor care, o folosesc :

PUNEȚI PE CEL CARE ÎNVAȚĂ SĂ FACĂ !

Să facă ce ? Tocmai ceea ce indică verbele din obiectivele operaționale !

Evident, metoda poate fi utilizată ori de cîte ori obiectivul formulat conține un verb care indică un comportament observabil putînd fi tradus prin „a face", indiferent de vîrsta celor care învață.

• ÎNVĂȚAREA PRIN CERCETARE

Este vorba de binecunoscuta „learning by research" care constă în a imita în activitatea didactică munca cercetătorului științific. Elevul este pus în situația de cercetător și determinat, astfel să utilizeze toată arta „raționamentului inductiv" căreia i-a pus bazele cîndva Francis Bacon. Elevul trebuie să ajungă la *concluzia* unei probleme date (care reprezintă, de fapt, cunoștințele pe care trebuie să le asimileze) traversînd următoarele etape :

I. Conștientizarea problemei ;
II. Documentarea, culegerea și înregistrarea faptelor etc. ;
III. Formularea unei ipoteze sau a mai multora ;
IV. Verificarea practică a ipotezei ;
V. Formularea concluziilor.

Metoda solicită intens participarea elevului la propria formare, stimulează gîndirea logică, capacitățile inductive, imaginația, rațiunea practică, voința, atenția ș.a.

Metoda poate fi utilizată la orice vîrstă (preponderent la vîrstele mari) pentru orice obiectiv operațional formativ care indică comportamentul observabil printr-un verb din clasele „a face", „a induce", „a estima", „a compara", „a distinge", ș.a.

• ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE

sau „learning by descovery" constă în a pune elevul în situația de a imita comportamentul marilor descoperitori furnizîndu-i progresiv date cu privire la acest comportament, mai ales cu privire la „euristica" de care s-au folosit pentru a face descoperirea. Se bazează pe modelul „gîndirii divergente" (a da cît mai multe soluții la o problemă dată, încercînd toate asociațiile posibile) propus de GUILFORD. Metoda stimulează intens imaginația, originalitatea, independența de gîndire. Poate

fi utilizată ori de cîte ori verbele prin care se indică comportamentul observabil în obiective operaționale formative pot fi cuprinse în clasa „caută — găsește" !

• ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECTE

sau „Project-Method" ; constă în a pune pe elev în situația proiectantului ; adică în a-l obliga să învețe să elaboreze modelele ideale ale anumitor obiecte sau acțiuni procedînd rațional pas cu pas ; adică :

I. Formulînd clar obiective ;
II. Analizînd resursele în raport cu obiectivele ;
III. Stabilind strategii de acțiune ;
IV. Determinînd metode de evaluare a rezultatelor ;
V. Propunînd acțiuni de urmărire și atenuare a efectelor secundare negative.

Dar despre această metodă cititorii pot afla mult chiar din lucrarea de față !..

Metoda stimulează intens gîndirea logică, raționalitatea practică, spiritul critic, capacitățile de anticipare și prevedere. De regulă, dă rezultate bune la clasele mari (gimnazii și licee).

Poate fi utilizată pentru a realiza obiective operaționale formative din clasele „a organiza", „a restructura", „a modifica", „a dezvolta", „a propune", „a proiecta", „a specifica", „a crea", „a produce" ș.a.

• METODA EXPERIMENTULUI

Constă în a reface în laborator experiențe-cheie urmînd modelul chimistului și fizicianului. Metoda poate fi utilizată însă și la alte discipline și esențialul rămîne ca în situația de experimentator să fie pus... elevul — *nu profesorul !* (cum se procedează în cazul metodei clasice a demonstrației).

Ori de cîte ori obiectivul activității conține unul din verbele operaționale : a estima, a induce, a distinge, a face, a stabili, a demonstra, a aplica, a utiliza, a restructura, a discrimina, a analiza, a compara ș.a., metoda experimentului poate fi utilizată cu succes la orice nivel de vîrstă, în special la clasele mari.

• STUDIUL DE CAZ

Așa-numitul „Case-Study" a fost transferat în școală din practica educației adulților cu mult succes. Este o tehnică simplă de „aducere în clasă" a realității în vederea analizei ei amănunțite. „Cazurile" sînt, în aparență, scurte „povestiri problematice" — în realitate întîmplări reale, tipice, „fragmente" dintr-o realitate cu care cei care studiază se vor întîlni. Ei învață „să fie pregătiți să se confrunte și să rezolve asemenea situații în viață. Elevilor li se prezintă „întîmplarea problematică" și apoi li se sugerează să-și imagineze că sînt implicați în ea și trebuie s-o rezolve. Mai întîi caută individual o soluție, apoi dezbat cu toții în grup căutînd o soluție comună.

Metoda solicită intens capacitățile de comunicare, stimulează raționea practică, gîndirea logică, imaginația și formează abilitatea de a comunica eficient.

• INCIDENTUL CRITIC

Este un studiu de „caz neobișnuit". Într-adevăr, „incidentul — nu mai este un „fragment tipic de realitate", ci o „întîmplare extremă", o „situație limită". Metoda constă în a-i implica pe elevi în astfel de situații. Exemplul tipic este : „Supraviețuiți în deșert cu numai 10 obiecte banale !". Metoda stimulează intens gîndirea practică, inteligența situațională, stăpînirea de sine, capacitățile de acțiune colectivă, spiritul de solidaritate umană.

• JOCUL DE ROL

Așa-numitul „Role-playing" este, probabil, cea mai eficace metodă de învățare a „rolurilor sociale", adică a acelor conduite tipice pe care trebuie să le ai în situații tipice de viață pentru a îndeplini cît mai bine o funcție, o sarcină etc.

Un joc de rol se bazează pe un „scenariu" minim care sugerează o situație problematică în care sînt implicate „personaje" care trebuie să respecte exigențe sociale și juridice, norme de conviețuire, regulamente etc. — într-un „cuvînt" regulile jocului. Desigur, „scenariul" pleacă, ca și în studiul de caz, de la realități concrete — nu este permisă, „inventarea realității".

Cei care „joacă" rolurile personajelor — elevii — învață, de fapt să poată face față oricînd, în viață, exigențelor pe care realitatea le ridică.

Metoda stimulează voința, puterea de stăpînire, încrederea în sine, inteligența socială, raționalitatea, spiritul critic și autocritic. Poate fi utilizată, ca și „studiul de caz", în special, în predarea disciplinelor sociale.

• PROBLEMATIZAREA

Ca principiu didactic modern, este desigur, implicată în toate metodele formative-participative.

Ca metodă constă în a pune pe elev în „situații problematice" furnizîndu-i o procedură de rezolvare a acestora pe care învață s-o aplice pas-cu-pas : 1. stabilind problema ; 2. analizînd informațiile ; 3. proiectînd soluții ; 4. verificînd soluțiile ; 5. reluînd procesul în cazul în care nici una dintre soluții nu s-a dovedit aplicabilă.

Se apreciază că metoda stimulează intens cel puțin două capacități intelectuale importante : *înțelegerea* și *abilitatea de a formula ipoteze (soluții).*

Problematizarea este, indiscutabil, o metodă cu largă aplicativitate, fiind potrivită pentru atingerea unei arii largi de obiective educaționale, indiferent de disciplina predată.

• BRAISTORMING-ul

În traducere, „furtuna creierului". Este vorba de o celebră metodă de creativitate pusă în serviciul didacticii pentru a stimula imaginația creatoare a celor care învață. Metoda constă în a împărți clasa în „grupuri creative", care caută soluții originale (așa-numitele „crazy solutions" = „soluții trăznite") la probleme date. Singurele reguli pe care trebuie să le respecte membrii grupului creativ constă în a nu emite

nici o judecată critică și a nu respecta nici o altă regulă, normă sau convenienţă.

Obiective pe care verbe de genul : „a compune", „a povesti", „a inventa", „a crea", a modifica ș.a. solicită utilizarea brainstorming-ului, indiferent de vîrsta celor care învaţă.

- INVENTICA

Este un „brainstorming" special, pentru probleme și discipline tehnice și tehnologice.

- METODA „PARLAMENTULUI"

Constă în a imita în clasă activitatea acestei instituţii, ori de cîte ori trebuie învăţate în paralel teorii opuse, controverse etc. „Parlamentul" (clasa) se împarte în „partide" (grupuri) care sînt de o părere sau alta. „Dezbaterile" dezvoltă puternic capacităţile de argumentare, persuasiune, convingere, evaluare ș.a. Obiective operaţionale conţinînd verbe precum : a judeca, a argumenta, a valida, a decide, a considera, a compara, a contrasta ș.a. solicită adesea utilizarea acestei metode.

*

Dar, „caseta cu mistere metodice" conţine și alte metode în care nu am stăruit aici. Sperăm însă că educatorul interesat își va fi făcut deja o impresie despre vastitatea cîmpului de metode la care poate apela direct sau spre a le combina în vederea realizării unor „strategii" educaţionale care să-l ajute să nu greșească niciodată „ţinta" : realizarea obiectivelor educaţionale. *

Dar aceasta este o problemă care nu poate fi rezolvată decît anticipînd pas-cu-pas cum se va ajunge de la obiective la rezultate. Cel interesat resimte, desigur, în acest sens nevoia unui ghid special mai amănunţit. Il poate consulta pe cel care urmează.

G h i d u l nr. 6

ELABORAREA „SCENARIULUI" DIDACTIC

sau

Cum se imaginează și cum se descrie anticipat și în detaliu activitatea didactică

„Prin imaginaţie și raţiune experienţa noastră se transformă în prevedere ; noi devenim creatorii viitorului"

— Durant —

---

* Unii autori clasifică anticipat strategiile educaţionale în funcţie de ponderea anumitor metode în alcătuirea lor ; de exemplu, ar exista „strategii bazate pe descoperire" sau „bazate pe problematizare". În realitate strategiile nu pot fi inventariate sau inventate *apriori* ; alcătuirea lor este dependentă de varietatea situaţiilor de învăţare, de realizare a obiectivelor educaţionale.

• Consultînd acest ghid veți afla cum se poate anticipa corect desfășurarea pas-cu-pas a activității didactice • O „OPERAȚIE-CHEIE" ÎN PROIECTUL DIDACTIC — BINE GÎNDIT • Implementarea proiectului trebuie... proiectată • CE ESTE „SCENARIUL DIDACTIC"? • Cum poate fi evitat hazardul din activitatea didactică • Un act de creație... • În centrul activității didactice • „FILMUL GENERAL" AL EVENIMENTELOR ACTIVITĂȚII DIDACTICE • Cele 10 „întîmplări" importante • CUM SE FACE CAPTAREA ATENȚIEI? • „Ar putea apare viață în Casiopeea?" • ENUNȚAREA OBIECTIVELOR URMĂRITE • Pentru ca educația să nu decadă în dresaj • REACTUALIZAREA CELOR ÎNVĂȚATE ANTERIOR • Totul se leagă de... tot • PREZENTAREA CONȚINUTULUI ȘI CONDUCEREA NOII ÎNVĂȚĂRI • „Principiul de aur" al noii viziuni în educație • OBȚINEREA PERFORMANȚEI • Care este „evenimentul nodal" al activității didactice • ASIGURAREA FEED-BACK-ului • „Cît de departe sînt de țintă?" • EVALUAREA PERFORMANȚEI • Reglator al întregii activități depuse de către cel care învață și de către cel care învață pe altul... •

6.1. O „OPERAȚIE-CHEIE" PENTRU „PROIECTUL DIDACTIC" — BINE-GÎNDIT

În acest fel trebuie apreciată cea de a 11-a operație pe care educatorul rațional și creativ o execută pentru a realiza un proiect didactic bine gîndit. Toate celelalte zece operații anterioare nu au nici o valoare dacă, în continuare, el nu-și închipuie „filmul" activității didactice ce se va desfășura pe baza lor. Este o afirmație foarte asemănătoare cu remarca făcută în urmă cu cîteva milenii de către un înțelept: „Degeaba închipui de dimineața pînă noaptea tîrziu planuri mărețe dacă nu le pui în aplicare!"

Pare o evidență limpede, dar rămîne deseori uitată cea care urmează:

NU ESTE SUFICIENT DOAR CA „PROIECTUL DIDACTIC" SĂ FIE „BINE-GÎNDIT" PENTRU CA ACTIVITATEA DIDACTICĂ SĂ FIE EFICIENTĂ! PROIECTUL TREBUIE... APLICAT!

Dar cum poate fi transpus corect, în practică, un „proiect didactic — bine gîndit"? Specialiștii tehnologiei educaționale răspund:

IMPLEMENTAREA PROIECTULUI TREBUIE EA ÎNSĂȘI... PROIECTATĂ, PREGĂTITĂ!

Mai mult:

ESTE NECESAR CA PREGĂTIREA IMPLEMENTĂRII SĂ FIE ELABORATĂ MINUȚIOS, CÎT MAI ÎN DETALIU!

Aceasta se poate face cu ajutorul unei proceduri speciale : imaginarea (și scrierea !) „scenariului didactic".

Dar..

6.2. CE ESTE „SCENARIUL DIDACTIC" ?

Că este vorba de o tehnică analogă celei utilizate în cinematografie sau viitorologie este ușor de întrevăzut chiar din denumirea care i s-a dat (asupra căreia însă nu s-a realizat încă unanimitatea părerilor) : o descriere anticipată a felului în care va fi desfășurată pas cu pas activitatea didactică, astfel încît obiectivele stabilite să fie îndeplinite cu succes.

Realizarea „scenariului didactic" pune însă educatorului-proiectant probleme deosebite de operațiile anterioare ale „proiectului didactic-bine gîndit". Toate celelalte operații puteau fi executate rapid și corect apelînd la rațiunea practică și la cunoștințele de specialitate și pedagogie. Realizarea „scenariului didactic" solicită educatorului, în plus, imaginația și creativitatea, capacitatea de anticipare și gîndire prospectivă.

Scenariul didactic nu este totuna deci cu clasicul „plan de lecție" în care, de regulă, se expediază sumar (ca să vadă directorul sau inspectorul că există !) : tema și scopul lecției, tipul acesteia, metodele și uneori mijloacele didactice folosite, ce teme se vor da acasă etc.

„Scenariul didactic" ia naștere „sub semnul detaliului". De această dată educatorul trebuie să „vadă" (mai corect să prevadă) în amănunt, cum se va desfășura, acțiune cu acțiune, procesul didactic.

Cu cea de-a unsprezecea operație a „proiectului didactic" bine gîndit începe, așadar, „imperiul amănuntelor concrete" — cum se exprima un psihopedagog. Este un „imperiu" pe care singură rațiunea nu-l poate „cuceri" : ea trebuie să facă apel și la IMAGINAȚIE !

De ce ?

Pentru simplul motiv că proiectarea didactică pornește de la premisa că activitatea instructiv-educativă va fi cu atît mai bună cu cît elimină mai mult hazardul.

> PUTEM DEFINI, SINTETIC, „SCENARIUL DIDACTIC" ASTFEL : UN INSTRUMENT EFICACE DE EVITARE A HAZARDULUI DIN ACTIVITATEA DIDACTICĂ REALĂ, CONCRETĂ.

Dar definiția trebuie bine înțeleasă. Desigur hazardul face uneori posibile și „întîmplări fericite", chiar mai benefice decît cele anticipate rațional. Dar „scenariul didactic" nu poate fi elaborat corect pe baza unor speranțe himerice de genul : „Poate că în activitate se vor ivi întîmplări și prilejuri care vor ajuta mai mult la..."

Poate. Dar dacă nu se vor ivi totuși ? Încă o dată :

> SIGURANȚA CĂ „LUCRUL DIDACTIC" VA FI „BINE-FĂCUT" NE-O CONFERĂ PROIECTUL GÎNDIT ȘI ELABORAT CORECT ÎN DETALIU !

Rostul ultim al „scenariului didactic“ este de a pregăti trecerea de la „plan“ la REALITATE. Altfel spus : ce s-a scris pe hîrtie trebuie să se producă și în realitate. De ce ?

RAȚIUNEA DE BAZĂ A REALIZĂRII „SCENARIULUI DIDACTIC“ ESTE ACEEA DE A PREVENI BÎJBÎIELILE, RISCURILE, EVENIMENTELE NEDORITE ALE ACTIVITĂȚII DIDACTICE ȚINÎND CONT DE MODIFICĂRILE MOTIVAȚIONALE CLE MAI PROBABILE CARE AU LOC ÎN COMPORTAMENTUL ELEVILOR ÎN TIMPUL ACESTEIA.

Pentru că în „ordinea“ hazardului sînt mult mai probabile întîmplările „malefice“ decît cele „benefice“.

Metoda ?

„Amănunțirea maximă“, „detalierea anticipată“. Cea mai mare parte a riscurilor poate fi evitată cu succes în acest fel. Dar atenție ! Metoda ascunde, ea însăși, un risc — mai periculos și mai grav decît toate cele pe care le-ar putea prevni : acela de „a nu vedea pădurea din cauza copacilor“, de a se pierde în amănunte inutile, scăpînd din vedere obiectivele urmărite.

Rostul său este acela de a sublinia că :

ACTIVITATEA DIDACTICĂ TREUBIE ÎNȚELEASĂ CA UN ACT DE CREAȚIE, NU CA UN ȘIR DE OPERAȚII-ȘABLON, DE RUTINĂ

Educatorul trebuie să fie așadar nu numai rațional, ci și inventiv, creator. O activitate didactică nu trebuie să semene cu alta încît elevii să gîndească ce urmează sau să știe de la colegii lor mai mari chiar și glumele făcute de profesori la anumite lecții ! Propunîndu-și să elimine hazardul și să pună ordine în haosul posibil, el trebuie să fie oricînd, mereu preocupat de înnoiri.

„Scenariul didactic“ este și el un fel de „iarbă a fiarelor“ : cu ajutorul său pot fi prevenite multe dintre disfuncționalitățile posibile care apar între „teoria“ și „practica“ activității didactice ; anticipînd cît mai în amănunt acțiunile, transformările (gesturile chiar) elevului și profesorului în activitatea didactică. Dar îndemnul la „maximum de amănunțire“ este și o „capcană“, căreia educatorul proiectant poate să-i cadă victimă oricînd. Așadar, atenție !

„AMĂNUNȚIREA“ POATE DEVENI... SUPRA-AMĂNUNȚIRE !

Educatorul este tentat, în acest caz să umple zeci de pagini de „scenariu“ în care „programează“ tot felul de acțiuni pe care el le face pentru a-l determina pe elev să facă lucruri „riguros“... programate. „Scenariul“ va avea, în acest caz, un singur „personaj principal“ — profesorul — și un „figurant“ neînsemnat pentru rolul de „executant“ — elevul. Asemenea „scenariu“ este departe de a fi un „bun scenariu didactic“ ; în loc să netezească drumul transpunerii corecte a proiectului în practică, va „dinamita“ pur și simplu acest drum. Totul va lua, în practică, forma unui „monolog“ de vorbe și fapte ale profesorului care îi vor sufoca pe

elevi, iar pe profesor îl vor pune în situația de a constata, la sfîrșitul lecției, că n-a reușit să realizeze ceea ce și-a propus nici cantitativ, nici calitativ.

La întrebarea, „Ce fel de operă edifică educatorul-creator ?“ — i se răspunde corect, din perspectiva proiectării didactice în felul următor :

> DINCOLO DE GESTURI, ACȚIUNI ȘI VORBE, EDUCATORUL URMĂREȘTE UN SINGUR LUCRU : SĂ-L AJUTE PE COPIL SĂ SE TRANSFORME ÎNTR-O PERSONALITATE, ÎNTR-O FIINȚĂ DEVZOLTATĂ PLENAR PRIN DESĂVÎRȘIRE CONTINUĂ DE SINE !

Așadar, opera care se crează în educație nu este educatorul, ci educatul !

Prin urmare :

> ESTE IMPORTANT CA ÎN „SCENARIUL DIDACTIC“ SĂ FIE CONSEMNATE NU ORICE FEL DE AMĂNUNTE, CI NUMAI ASPECTELE ESENȚIALE CARE PRIVESC CONDUITA ELEVULUI ȘI SCHIMBĂRILE CARE SE VOR PRODUCE ÎN LEGĂTURĂ CU EA, PE UN FOND DE *ACTIVITATE PROPRIE CONȘTIENTĂ* A ACESTUIA !

Elevul trebuie să rămînă așadar, ÎN CENTRUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE și nu la periferia ei ; „educatul“ participă primul la propria-i formare, chiar dacă, pentru a-l denumi, nu declinăm întotdeauna, corect „la participiu“ ! — susțin specialiștii proiectării didactice.

„Dirijismul“ îngust trebuie, așadar evitat cu ingeniozitate. Ceea ce, desigur, nu este prea ușor în practică, chiar dacă uneori lucrurile par astfel. Totuși, și în această situație, teoria vine în ajutorul practicii. Vom înțelege mai ușor aceasta urmărind...

6.3. „FILMUL GENERAL“ AL EVENIMENTELOR ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Desigur, „rețete“ practice și „reguli“ universale sigure, neîndoielnice — nu poate da nimeni în acest domeniu. Dar nu totul depinde de „măiestria“ educatorului. Specialiștii proiectării didactice au reușit să elaboreze un fel de „film general“ al evenimentelor în orice activitate didactică concretă *. Acestea sînt în număr de zece și se succed, cel mai

* Aceste evenimente nu au fost „inventate“ sau „deduse“ de către pedagogi, și nu sînt comparabile (decît „la limită“) cu „treptele formale“ ale lecției herbartiene. „Evenimentele instrucționale“ — stabilite de către R. M. Gagné (1975) — ilustrează, în limbaj pedagogic, „succesiunea temporală a evenimentelor motivaționale“ din orice activitate umană care este declanșată de către un „impuls inițial“ și orientată către atingerea unui „scop final“ (AUSUBEL, 1977). Într-adevăr orice activitate umană conștientă se produce sub forma unei succesiuni de evenimente motivaționale ce se înscriu între doi poli : „energizorul acțiunii“ — motivația — și „executorul actiunii“ — finalitatea. A respecta acest *fond motivațional* în activitatea didactică înseamnă, de fapt, „a sădi semințele instruirii pe un ogor umed“ ; a nu respecta evenimentele instrucționale este comparabil cu „a vrea să faci să crească flori în deșert“. Aceste metafore se reduc, la următorul înțeles : activitatea didactică trebuie fundamentată psihologic ; ea nu poate fi redusă doar la *aspectul pedagogic* („ce face educatorul“) ; acesta nu are, de fapt, sens decît în raport cu *aspectul psihologic* („ce face elevul“) !

adesea, în felul arătat mai jos. Simpla urmărire a lor poate oferi educatorului — proiectant numeroase sugestii pentru realizarea unor „scenarii didactice" ingenioase și eficiente :

I.	CAPTAREA ATENȚIEI TUTUROR ELEVILOR PÎNĂ LA SFÎRȘITUL ACTIVITĂȚII
II.	ENUNȚAREA OBIECTIVELOR (PE ÎNȚELESUL ELEVILOR)
III.	REACTUALIZAREA CELOR ÎNVĂȚATE ANTERIOR
IV.	PREZENTAREA NOULUI CONȚINUT ȘI A SARCINILOR DE ÎNVĂȚARE
V.	CONDUCEREA (DIRIJAREA) ÎNVĂȚĂRII
VI.	OBȚINEREA PERFORMANȚELOR
VII.	ASIGURAREA FEED-BACK-ului
VIII.	EVALUAREA (FORMATIVĂ SAU SUMATIVĂ) A PERFORMANȚELOR
IX.	INTENSIFICAREA RETENȚIEI
X.	ASIGURAREA TRANSFERULUI

Iată cîteva precizări în legătură cu cele care prezintă cel mai mare interes.

6.4. CUM SE FACE CAPTAREA ATENȚIEI ?

„Înainte de orice, captați bunăvoința celor care vă ascultă !" — au recomandat din totdeauna profesorii de retorică, maeștri artei de a vorbi în public cu succes. Este un îndemn cu aplicativitate maximă, în didactică — susțin adepții tehnologiei educaționale. Se poate afirma cu certitudine :

> UN „SCENARIU DIDACTIC" — ESTE BUN DACĂ ȘI NUMAI DACĂ EL CONȚINE O PROCEDURĂ INEDITĂ, EFICACE DE CAPTARE A ATENȚIEI TUTUROR ELEVILOR PÎNĂ LA SFÎRȘITUL ACTIVITĂȚII !

Nu „anunțînd tema" sau ascultînd lecția și punînd cîteva note bune sau proaste — va putea fi captată atenția și bunăvoința elevilor, ci întrebuințînd o formulă ingenioasă care să stîrnească interesul imediat (chiar și surpriza acestora) ținîndu-le tuturor trează atenția pînă la atingerea obiectivelor urmărite. E primul pas prin care se accelerează viteza învățării elevilor lenți.

Cum și-ar putea începe într-un mod interesant un profesor de matematică o lecție despre procente sau probabilități ? Să ne imaginăm că începe prin a se adresa elevilor cu următoarea întrebare : „Care credeți că este media șuturilor pe poartă într-un meci ale golgeterului nostru de fotbal pe anul 1983" ? Simplu amuzament ? Nu-i chiar atît de simplu și nu este vorba numai de amuzament dacă, în acest fel, atenția elevilor va putea fi ținută trează timp de 50 minute în legătură cu o temă ce trece drept „plictisitoare" prin definiție. „Ar putea apare totuși viața în Casiopeea unde poate nu este carbon dar este siliciu ?" — iată o posibilă „introducere" la o lecție oarecare de chimie organică. „Să ne imaginăm că am putea întreprinde o călătorie în adîncul celulei germinale" — ar putea fi o introducere la o lecție de genetică moleculară ș.a.m.d.

Oricît ar părea de „banale“ din punctul de vedere al adultului asemenea „proceduri“, au darul de a stîrni interesul elevilor și de a-i mobiliza pentru realizarea sarcinilor date. Și încă o dată, îndemnăm cititorul să recitească motto-ul ghidului prezent.

Ce trebuie apoi consemnat în „scenariul“ didactic? Nu uitați că ÎNTOTDEAUNA trebuie făcută...

6.5. ENUNȚAREA OBIECTIVELOR URMĂRITE!

De ce?

Pentru că numai în acest fel procesul educațional va deveni CONȘTIENT. Altfel elevii vor fi obligații să traverseze activitatea didactică ca pe un fel de „odisee oarbă“: un șir de întîmplări didactice al căror sens le rămîne necunoscut. Dar educația nu este ceva ezoteric. În plus, elevul nu trebuie abandonat „sensului ludic“ pe care „captarea atenției“ îl poate conferi activității didactice.

> OBLIGATIVITATEA ENUNȚĂRII CLARE A OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE URMĂRITE NU DECURGE DOAR DIN LOGICA DIDACTICĂ A ACTIVITĂȚII: ESTE PUR ȘI SIMPLU O DATORIE MORALĂ A EDUCATORULUI FAȚĂ DE ELEVII CARE TREBUIE AJUTAȚI ÎN PROCESUL PROPRIEI LOR FORMĂRI, SĂ FIE PE DEPLIN CONȘTIENȚI.

Altfel, educația decade în dresaj.

Dar cum poate fi făcută exact enunțarea obiectivelor educaționale? Există o „formulă“ simplă: reproducînd efectiv, sau traducînd „pe înțelesul copiilor“ propozițiile limpezi din „proiectul didactic bine gîndit“. Adică: „La sfîrșitul acestei activități didactice voi veți ști (sau veți ști să faceți)... în condițiile...“

Ce trebuie apoi prevăzut în „scenariul didactic“? Specialiștii consideră că trebuie găsită o modalitate eficace de ...

6.6. REACTUALIZAREA CELOR ÎNVĂȚATE ANTERIOR

Înțelepciunea legată de acest „eveniment“ al activității educative este următoarea:

> ÎN ÎNVĂȚARE TOTUL SE LEAGĂ DE ... TOT!

Altfel spus: reactualizarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților sau capacităților dobîndite anterior și aflate în legătură cu cele ce vor fi învățate în activitatea didactică dată are ca efect creșterea gradului de accesibilitate și de temeinicie a învățării acestora. Legarea obiectivelor activității didactice anterioare de obiectivele celei actuale prin cîteva „idei-ancoră“ sau „deprinderi-ancoră“ va asigura *continuitatea* învățării și temeinicia ei.

Este un adevăr dovedit prin numeroase cercetări experimentale și el trebuie riguros luat în seamă de către oricine dorește să realizeze ac-

tivități didactice eficiente. Abia în acest fel — consideră specialiștii — va fi pregătit complet domeniul pentru următoarele două „evenimente" ale activității :

6.7. PREZENTAREA CONȚINUTULUI, A SARCINILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI CONDUCEREA NOII ÎNVĂȚĂRI

Aceste „evenimente" se produc de regulă concomitent și „consumă" cea mai mare parte din timpul afectat activității. Ce învață elevul și cum determină educatorul temeinicia acestei învățări se cere consemnat în detaliu, cum am mai spus. Pentru a evita improvizația și eșecurile, educatorul își imaginează anticipat cum va proceda pentru explicarea fiecărei secvențe didactice, ce va face el și ce vor face elevii, ce forme de activitate și ce mijloace de învățămînt sînt mai potrivite pentru însușirea temeinică a unui anumit conținut, ce exerciții și probleme va rezolva, ce aplicații va face etc. Pas cu pas, elevul va fi condus spre fiecare „țintă" (obiectiv) ; cel care „se îndreaptă spre țintă" (citește învață !) este însă elevul. A-l conduce eficient în învățare pe elev înseamnă a-l pune în *situații* cît mai favorabile pentru a realiza *sarcinile de învățare* cu „țintă" pe obiective. Rețineți :

> EDUCATORUL TREBUIE SĂ-L AJUTE PE ELEV SĂ GĂSEASCĂ PE CÎT POSIBIL *EL ÎNSUȘI* RĂSPUNSURILE PROBLEMELOR ȘI SĂ NU I LE OFERE DE-A GATA !

Într-adevăr, acesta este socotit „principiul de aur" al unei viziuni noi în educație și instruire și pe care proiectarea didactică îl adoptă în întregime. Fiecare elev trebuie pus în situația de „a învăța făcînd"... tocmai ceea ce *verbele* fiecărui obiectiv operațional indică, rezolvînd „sarcini de învățare" cu ajutorul „combinațiilor eficace" dinainte pregătite.

6.8. OBȚINEREA PERFORMANȚEI

... reprezintă „evenimentul nodal" atît al „scenariului" cît și al activității didactice reale. În fond, eficiența și calitatea întregii activități depinde de acest moment. Elevul încă nu are acum impresia că „ținta a fost lovită", că obiectivul a fost atins. „Ultimul pas" în realizarea obiectivelor, elevii trebuie să-l facă singuri. Este elementul de „învățare" prin descoperire" pe care proiectantul trebuie, neapărat, să-l aibă în vedere. Desigur, nu toți elevii vor fi capabili să facă singuri „ultimul pas". Urmează însă...

6.9. ASIGURAREA FEED-BACK-ului

Într-adevăr, educatorul trebuie să-l informeze pe elev cu privire la faptul că este „aproape de țintă" că „înaintează bine" spre ea sau că este „încă departe" de ea. Cum ? Uneori este suficient un singur zîmbet aprobativ. Alteori este necesară aplicarea unor probe de control, mai ales la elevii lenți care n-au reușit să facă singuri „ultimul pas" în rezolvarea sarcinii ; ei trebuie ajutați direct pentru că toți trebuie să reușească.

Cum i se poate arăta elevului în mod exact nivelul performanței la care a ajuns ? Devine necesară...

6.10. EVALUAREA PERFORMANȚEI

Aceasta este o problemă esențială a întregii proiectări didactice. Vom stărui mai mult asupra ei în ghidul următor. Deocamdată doar o afirmație cu valoare de principiu :

> DACĂ EVALUAREA PERFORMANȚEI ELEVULUI ESTE CORECTĂ, RIGUROASĂ, EA SE TRANSFORMĂ ÎN „REGLATOR" AL ÎNTREGII ACTIVITĂȚI DEPUSE DE CĂTRE ELEV ȘI PROFESOR !

Atît elevul, cît și profesorul obțin răspuns la o întrebare pe care de pe „poziții" diferite și-o pun în aceiași termeni : „oare am făcut bine ceea ce trebuia făcut ?" Adică „Am atins obiectivele stabilite la un nivel corespunzător ?"

În funcție de răspunsurile date se va profila limpede în ce fel va putea fi intensificată *retenția* celor învățate și asigurat *transferul* lor la domenii mai complexe de activitate. Evaluarea performanței elevului se află în strînsă legătură cu evaluarea eficienței și calității întregii activități didactice. Nota pe care profesorul o dă elevului și-o dă, în mare măsură, și sieși. Așadar, evaluarea este o etapă fundamentală a procesului de învățămînt. Cum s-ar putea desfășura deci în mod riguros, științific ? Puteți afla consultînd ghidul următor. — Nu înainte de a afla de ce este necesară...

6.11. ASIGURAREA RETENȚIEI ȘI TRANSFERULUI

„Va mai ști elevul la lecția următoare ceea ce știe la sfîrșitul celei actuale ?" — trebuie să se întrebe proiectantul. Activitatea actuală nu poate fi considerată încheiată decît dacă „aruncă noi ancore" către lecția următoare. Învățarea s-a produs deja. Dar menținerea ei este absolut necesară. Desigur, nu prin plictisitoare memorări ; sînt preferabile „teme pentru acasă" — de fapt noi „sarcini de învățare" — cu „țintă" precisă pe obiectivele atinse deja ; dar anticipînd — fie și doar „timid" — obiectivele activității ulterioare !

Ghidul nr. 7

EVALUAREA EFICIENȚEI ȘI CALITĂȚII ACTIVITĂȚII DIDACTICE

sau

Cum poți ști dacă ai făcut ceea ce trebuia să faci

„La urmă se vede cine este primul"

— PROVERB ARAB —

• Consultînd acest ghid veți ști să evaluați riguros calitatea și eficiența activităților didactice pe care le desfășurați în baza unor proiecte didactice întocmite conform exigențelor „designului instrucțional" • ETAPA PRINCIPALĂ A PROIECTĂRII ACTIVITĂȚII DIDACTICE • Trebuie să știi dinainte... cum vei ști ! • A începe cu ... sfîrșitul !... • CINE ESTE SUBIECTUL EVALUĂRII ? • „A instrui nu înseamnă a selecționa" • Unii sînt de 2 și 3 alții de 9 și 10 ! • ÎN RAPORT CU CE SE PROIECTEAZĂ ȘI SE REALIZEAZĂ EVALUAREA ? • Cît de bine a fost lovită „ținta" ?... • CUM SE EVALUEAZĂ CALITATEA ACTIVITĂȚII DIDACTICE ? • Pledoarie pentru anumite verbe ... • CUM SE EVALUEAZĂ EFICIENȚA ACTIVITĂȚII DIDACTICE ? • Cîte resurse, atîtea rezultate ? • CARE ESTE SCOPUL EVALUĂRII • Mai există încă „taine" •

7.1. ETAPA CRUCIALĂ A PROIECTĂRII ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Cea de-a douăsprezecea operație a proiectului didactic bine gîndit constituie, de fapt, o etapă ba chiar una care poate fi apreciată precum în subtitlul de mai sus.

De ce „crucială" ?

Pentru că de corectitudinea și rigoarea „traversării" ei depind multe lucruri.

Însăși UTILITATEA efortului ca atare, depus de către educator în vederea pregătirii sistematice a activității didactice, depinde de această etapă. Oricît de clare ar fi *obiectivele,* oricît de bine dozate *resursele,* oricît de corect elaborate ar fi „strategiile" didactice și de minuțios imaginat *„scenariul"* activității didactice, acestea rămîn străduințe inutile dacă — înainte de a fi desfășurat activitatea didactică — educatorul nu-și pune o întrebare esențială : cum voi ști la sfîrșitul activității didactice *reale* dacă ce trebuia să fie realizat s-a realizat ? Altfel spus :

PROIECTUL DIDACTIC ESTE „BINE-GÎNDIT" *DACĂ ȘI NUMAI DACĂ* EL STABILEȘTE O PROCEDURĂ DE EVALUARE A NIVELULUI DE REALIZARE A OBIECTIVELOR PROPUSE

Care este „rostul ultim" al „proiectării didactice" ? Pregătirea activităților didactice astfel încît acesta să fie întotdeauna *eficiente* și de *calitate.* Dar că o activitate este sau nu eficientă și de calitate nu se poate ști oricum. Este nevoie de o metodă științifică, ce nu poate fi înlocuită de o „găselniță" *ad-hoc !* „Trebuie să știi dinainte... cum vei ști !" — ar putea suna îndemnul praxiologic pe care educatorul-proiectant îl urmează atunci cînd pregătește minuțios o tehnică de evaluare a realizării celor cuprinse în „proiect" și mai ales a obiectivelor preconizate. Dacă o astfel de tehnică nu este *dinainte* gîndită, atunci în activitatea didactică reală își vor face loc hazardul și improvizația. În acest fel, „totul va fi posibil", întocmai ca în lecția tradițională care era,

uneori, improvizație „de la un cap la altul". Dar tot improvizație „de la un cap la altul" va fi și lecția aparent „bine pregătită" căreia însă îi lipsește procedura de evaluare a eficienței și calității. Pentru că, să nu uităm : proiectul didactic nu este altceva decît o tehnică de „a începe cu sfîrșitul", de „atingere a unor obiective educaționale" care nu sînt decît „rezultatele preconizate ale instruirii". „Unde ai ajuns" ? — ar putea fi întrebat la sfîrșitul activității didactice abia încheiate pseudo-proiectantul-educator care a gîndit poate bine întreaga activitate, dar a uitat (sau poate n-a vrut) să precizeze în „proiectul" său procedura de evaluare a realizării obiectivelor. La această întrebare el ar „răspunde" ridicînd din umeri. Activitatea desfășurată de el a fost, în realitate, o improvizație. Deci efortul de „a proiecta pe jumătate" a fost inutil...

Așadar, recitiți încă o dată precizarea conținută în caseta din acest paragraf. Dar să stabilim...

7.2. CINE ESTE „SUBIECTUL" EVALUĂRII ?

„Nimic nou sub soare !" — va fi exclamat, citind paragraful de mai sus, cadrul didactic care are experiență mai îndelungată și cunoaște bine îndemnurile de altădată ale pedagogiei herbartiene de a întemeia lecțiile pe „planuri de lecții", ca și practica examinării și notării elevilor în baza „ascultării la lecție".

Dar citiți cu atenție distincția pe care o făcea recent un psihopedagog specialist în probleme ale proiectării didactice :

> „A INSTRUI NU ÎNSEAMNĂ A SELECȚIONA ; DIMPOTRIVĂ, ÎNSEAMNĂ A NE STRĂDUI CA TOȚI SĂ REUȘEASCĂ !"

Cu aceasta pedagogul tradițional nu mai poate fi de acord decît, cel mult, „teoretic". Practic, el ajunge repede la concluzia că „nu toți elevii pot învăța chiar totul".

Va aduce ca argument notele din catalog : „unii sînt de 2 și 3, alții de 9 și 10". Este o iluzie obișnuită și destul de răspîndită încă. Cum se poate împăca ea însă cu o concluzie științifică obținută în urma a numeroase investigații experimentale pe care noi am amintit-o în ghidul nr. 4 conform căreia, în principiu, *toți copiii pot învăța orice la orice vîrstă* (cu condiția ca educatorul să folosească „mijloace" corespunzătoare) ?

Oricît ar părea de surprinzător și de neobișnuit — din punct de vedere riguros științific — nu prima, ci a doua dintre cele două afirmații este adevărată !

Cîndva, singurul „vinovat" de ineficiența unei activități didactice era socotit elevul.

Conform „logicii" proiectării didactice poate fi formulată următoarea întrebare :

DACĂ CEL CARE :

- stabilește OBIECTIVELE activității didactice,
- analizează RESURSELE activității didactice și
- elaborează „STRATEGIILE" activității didactice

ESTE EDUCATORUL,
ATUNCI
NU CUMVA NOTA PUSĂ UNUI ELEV OARECARE
— fie aceasta de 3, 7 sau 10 —
ÎL PRIVEȘTE ÎNTR-O MARE MĂSURĂ
PE ... EDUCATORUL ÎNSUȘI ?

Desigur, în contextul proiectării didactice, este dificil de răspuns negativ la această întrebare. În baza ei poate fi făcută următoarea afirmație :

„SUBIECTUL" EVALUĂRII ȘTIINȚIFICE, PROIECTATE RAȚIONAL, NU ESTE DOAR ELEVUL, CI *ACTIVITATEA AMBILOR MEMBRI AI PROCESULUI DE INSTRUIRE !*

Însă...

7.3. ÎN RAPORT CU CE SE PROIECTEAZĂ ȘI SE REALIZEAZĂ EVALUAREA ?

Încă din „introducerea" îndrumătorului nostru am arătat că *obiectivul clar* constituie principiul de bază al proiectării didactice. Acesta nu este decît „ținta", rezultatul concret cu care trebuie să se încheie activitatea dată. Întrebarea următoare :

CÎT DE BINE A FOST LOVITĂ „ȚINTA" PRIN ACTIVITATEA DIDACTICĂ DATĂ ?

poate fi socotită un instrument eficace de orientare și proiectare a evaluării. Expresia „ținta lovită" ar putea fi tradusă prin următoarea : „nivelul performanței standard a fost atins de către toți (95%) elevii" ! Rețineți :

EVALUAREA ȘTIINȚIFICĂ A ACTIVITĂȚII DIDACTICE SE FACE, ÎNAINTE DE ORICE, ÎN RAPORT CU OBIECTIVELE OPERAȚIONALE ALE ACELEI ACTIVITĂȚI !

Nu o dată, cu prilejul inspecțiilor, controalelor etc. educatorul este evaluat fără a fi consultat cu privire la obiectivele concrete pe care le urmărește. Este neîndoielnic, o greșală. Inspectorul care nu știe precis ce rezultate urmărește să obțină educatorul pe care îl inspectează, chiar dacă „bănuiește" sau „presupune" care sînt aceste obiective, de fapt, nu... inspectează ; pur și simplu, *improvizează*.

În consecință, sfaturile pe care le va da, observațiile pe care le va face, aprecierile sau mustrările pe care le va adresa nu pot fi bune decît... din întîmplare.

Chiar dacă n-ar trebui să aibă nevoie de așa ceva, educatorul rațional va avea, așadar în obiectivele precise și o pavăză împotriva inspecțiilor improvizate care, din păcate, se mai fac uneori.

Prin urmare rețineți și întrebuințați întotdeauna următoarea „formulă" :

$$\text{CALITATEA ACTVITĂȚII DIDACTICE} = \frac{\text{REZULTATE OBȚINUTE}}{\text{REZULTATE SCONTATE (OBIECTIVE)}}$$

Dar...

7.4. CUM SE EVALUEAZĂ CONCRET CALITATEA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Să presupunem că o activitate didactică dată a avut următorul obiectiv :

1. SUBIECTUL	1. La sfîrșitul activității didactice toți elevii
2. COMPORTAMENTUL	2. vor ști să ELABOREZE
3. PERFORMANȚA	3. scrieri tip
4. RESTRICȚII LA COMPORTAMENT	4. prin dactilografiere directă la mașină ;
5. RESTRICȚII LA PERFORMANȚĂ	5. scrisorile vor trebui să transmită mesajul în cel mult două pagini fără greșeli gramaticale, stilistice și cu cel mult 3 greșeli dactilo pe fiecare pagină

Cum va putea fi construit un „test" de evaluare * în raport cu acest obiectiv ? Cuvîntul-cheie este cel scris în exemplul de mai sus cu majuscule. În situația de evaluare fiecare elev din clasă va fi supus unei probe simple : să *elaboreze* singur o scrisoare tip (și NU să scrie la mașină o scrisoare elaborată de altcineva) direct la mașină. Profesorul va preciza elevului numai mesajul sau numai „tema" scrisorii. Devine astfel limpede, încă o dată, că *expresiile* prin care este desemnat *comportamentul* atunci cînd se precizează obiectivele activității didactice au încă o importanță deosebită :

NU ESTE POSIBILĂ O EVALUARE PRECISĂ A CALITĂȚII ACTIVITĂȚII DIDACTICE *DECÎT DACĂ, ȘI NUMAI DACĂ*, VERBUL CUPRINS ÎN OBIECTIV DESEMNEAZĂ UN *COMPORTAMENT OBSERVABIL*.

Așa cum am arătat deja în primul ghid, cînd am prezentat „lista cu cuvinte magice" (1.3.) expresii de genul : *scrie, construiește, definește,*

* În acest caz este vorba de un *item* dintr-un test de *evaluare sumativă* sau *cumulativă*. (Pentru detalii privind *evaluarea formativă/sumativă* cititorul este rugat să consulte „încheierea" acestei secțiuni.)

reproduce etc. denumesc comportamente neechivoce, care „se văd", sînt evidente. În schimb expresii de genul: „se dezvoltă", „este creativ", „gîndește logic", „dovedește sentimente frumoase" etc. vor fi imposibil de măsurat precis.
Rețineți:

Rezultă acum, mai cu claritate, un adevăr pe care l-am mai sugerat. Nu-l uitați niciodată, el constituie una dintre regulile fundamentale ale proiectării didactice:

> DACĂ VREȚI CA EVALUAREA SĂ FIE PRECISĂ, DEFINIȚI OBIECTIVELE OPERAȚIONALE ALE ACTIVITĂȚILOR PE CARE LE DESFĂȘURAȚI *NUMAI ÎN TERMENI CARE DESEMNEAZĂ COMPORTAMENTE SAU SCHIMBĂRI COMPORTAMENTALE OBSERVABILE* ȘI NU UITAȚI SĂ PRECIZAȚI NIVELUL PERFORMANȚELOR-STANDARD!

7.5. CUM SE EVALUEAZĂ EFICIENȚA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Să presupunem că două activități didactice desfășurate în clase paralele și urmărind aceleași obiective operaționale s-au încheiat cu rezultate la fel de bune. Pot fi ele considerate la fel de eficiente? Da, dar numai dacă CONSUMUL DE RESURSE (PSIHICE, MATERIALE) A FOST EGAL.

Rețineți acest raport care poate fi utilizat ca o procedură de evaluare corectă a eficienței activității didactice:

$$\text{EFICIENȚA ACTIVITĂȚII DIDACTICE} = \frac{\text{REZULTATE OBȚINUTE}}{\text{RESURSE CONSUMATE}}$$

O activitate care s-a încheiat cu rezultate bune, dar care s-au obținut în urma unor eforturi obositoare depuse de elev și de către profesor, nu poate fi apreciată ca eficientă. Atunci cînd am vorbit despre importanța *analizei resurselor psihologice* am făcut aprecierea că rostul ei este de a găsi calea prin care elevul să fie pus în situația de a învăța repede, ușor și cu plăcere. O învățare obositoare, repetitivă, nu poate fi apreciată ca eficientă. Elevul poate fi pus în situația de a depune eforturi intense pentru învățare fără ca aceste eforturi să-l obosească. Desigur, aceasta nu se poate realiza decît în condițiile elaborării unor „strategii" educaționale eficace, care țin seama atît de obiectivele activității cît și de psihologia celor care învață.

Se poate formula, așadar, următorul adevăr principial:

> O ACTIVITATE DIDACTICĂ ESTE CU ATÎT MAI EFICIENTĂ CU CÎT OBIECTIVELE EI AU FOST REALIZATE ÎNTR-UN TIMP CÎT MAI SCURT, CU CHELTUIELI MINIME DE RESURSE MATERIALE, CU MAI PUȚINĂ OBOSEALĂ ȘI CU MAI MULTĂ PLĂCERE PENTRU EFORTUL DEPUS.

În același fel, o activitate care s-a încheiat cu bune rezultate — în sensul că acestea au fost egale sau foarte foarte apropiate de cele preconizate prin obiective — dar care, dincolo de aceasta, a presupus un efort din partea elevilor și a profesorului de a învăța și preda și *amănunte* care nu aveau legătură directă cu obiectivele operaționale ale activității, nu poate fi apreciată ca eficientă. Nu-i același lucru ca un elev oarecare să ajungă să învețe un adevăr esențial parcurgînd, în prealabil, multe lucruri inutile — fie pentru că profesorului nu-i era clar ce este și ce nu este *esențial* într-un conținut de învățare dat, fie pentru că n-a găsit procedura potrivită de selectare a acestuia —, cu a-l ajuta pe elev să învețe direct *numai* ceea ce este esențial.

Se poate formula, așadar, un alt adevăr cu valoare principială :

> O ACTIVITATE DIDACTICĂ ESTE CU ATÎT MAI EFICIENTĂ CU CÎT A FOST PROIECTATĂ ȘI DESFĂȘURATĂ MAI BINE, MAI RIGUROS ÎN VEDEREA ÎNVĂȚĂRII *ESENȚIALULUI* CONȚINUTULUI (ÎN RAPORT CU OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE URMĂRITE) !

7.6 SCOPUL EVALUĂRII ÎN ȘCOALĂ

Activitatea de evaluare în școală are menirea de a stabili în ce grad au fost atinse obiectivele propuse de către fiecare elev în parte și de către colectivitatea școlară în ansamblu.

Mai exact, dacă cerințele programelor școlare (ca volum și calitate) au fost îndeplinite. Pe baza informațiilor primite în cadrul procesului de evaluare, educatorii și elevii urmează să-și revizuiască modul de lucru și să-și perfecționeze strategiile de predare-învățare corespunzător concluziilor desprinse. Pentru că,

> *SCOPUL* EVALUĂRII ESTE, ÎN PRINCIPAL, ACELA DE A PREVENI RĂMÎNERILE ÎN URMĂ, DE A LE CONSTATA DIN VREME, ATUNCI CÎND EXISTĂ, DEPISTÎND CAUZELE ȘI STABILIND MĂSURILE NECESARE EVITĂRII EȘECULUI ȘCOLAR ; EVALUAREA ESTE, ÎNAINTE DE TOATE, *PREDICTIVĂ* (DIAGNOSTICĂ), ȘI, APOI, *CORECTIVĂ* („TERAPEUTICĂ") !

Ca să se evite aprecierile unilaterale și subiective, este de dorit ca profesorii să folosească (simultan sau succesiv) mai multe metode și tehnici de măsurare și evaluare (observarea curentă, dialogul, chestionarea orală, fișele de evaluare și corectare a unor greșeli, testele, lucrările scrise trimestriale — tezele —, lucrările practice, mașinile de verificare a cunoștințelor etc.), după ce, în prealabil, le-au precizat elevilor cunoștințele și deprinderile esențiale, obligatorii, pentru promovarea la limită, precum și criteriile de apreciere și notare.

Important este să nu se treacă la următoarea secvență didactică pînă nu ne-am asigurat că s-a însușit cea precedentă.

În sfîrșit, concomitent cu preocuparea pentru realizarea unei evaluări sistematice și relevante, e necesar să-i familiarizăm pe elevi cu metodele și tehnicile muncii de învățare și de autoevaluare continuă.

Rețineți :

FINALITATEA „MIJLOCITĂ“ A EVALUĂRII CONTINUE A PERFORMANȚELOR CELUI CARE ÎNVAȚĂ ESTE ACEEA DE A-L DEPRINDE, ÎN TIMP, SĂ SE AUTOEVALUEZE CÎT MAI OBIECTIV.

E un „model de conduită“ pe care elevul nu-l poate învăța decît imitînd pe cel al dascălului care nu admite despre munca sa că este eficace decît dacă poate *dovedi riguros* că este astfel !...

*

Neîndoielnic, cititorul bănuiește că *toate* aspectele și problemele prezentate, inerent, foarte pe scurt în acest îndrumar mai ascund încă multe „taine“, multe lucruri utile pentru practică. Este o bănuială întemeiată. Unde pot fi ele studiate și aprofundate ? Iată o ultimă recomandare :

Consultați exemplele și modelele propuse în partea a II-a a lucrării ! Apoi, continuați studiul problematicii proiectării didactice pătrunzînd în universul preocupărilor psihopedagogice de construire a unor modele de „instruire desăvîrșită“ sau „deplină“ *(mastery learning)* care vă sînt prezentate în finalul acestei lucrări.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA a II-a

LUCRUL — DIDACTIC — BINE—FĂCUT

(aplicații la disciplinele fundamentale și sociale)

„Planurile cele mai bine concepute riscă să dea greș, dacă nu sînt îndată puse în aplicare"

— OXENTIERNA —

MODELUL nr. 1

ZECE EXEMPLE DE OBIECTIVE EDUCAȚIONALE BINE PRECIZATE

(însoțite de comentarii și exerciții la disciplinele fundamentale, sociale, umane și tehnologice)

• Consultînd exemplele și rezolvînd exercițiile prezentate în acest capitol veți putea defini mai precis și mai rapid obiectivele operaționale ale disciplinei pe care o predați • Exemple de obiective precise la... • MATEMATICĂ • FIZICĂ • CHIMIE • BIOLOGIE • ISTORIE • FILOSOFIE • LITERATURĂ ROMÂNĂ • DISCIPLINELE TEHNOLOGICE • Exerciții • Obiectivul educațional precis reprezintă „firul Ariadnei"...

EXEMPLUL nr. 1: MATEMATICĂ

„Fiind dată o ecuație algebrică liniară cu o necunoscută, elevul trebuie s-o rezolve aflînd necunoscuta, fără ajutorul referințelor, a tabelelor sau dispozitivelor de calcul"

Poate fi considerată fraza de mai sus ca un obiectiv operațional bine definit pentru o lecție oarecare de matematică ?

Pentru a putea fi considerată astfel, încercați să vedeți dacă ea corespunde exigențelor generale ale *definiției operaționale* specificate de una dintre procedurile pe care le-am propus în primul ghid al acestei lucrări.

Se poate observa, cu relativ multă ușurință, că definiția corespunde celor trei exigențe ale procedurii lui MAGER. Se poate testa operaționalitatea definiției formulînd următoarele întrebări :

1. Este stabilită (identificată) performanța finală pe care *instruirea încearcă* s-o realizeze ? 1) DA !
2. Este descrisă condiția importantă în care se așteaptă ca respectivul *comportament* să se producă ? 1) DA !
3. Este descris nivelul de perfecțiune a performanței necesar pentru ca aceasta să fie considerată acceptabilă ? 3) DA !

Întrucît la toate cele trei exigențe ale „procedurii lui MAGER" au fost găsite răspunsuri afirmative atunci fraza luată ca exemplu va putea fi reformulată astfel :

1. PERFORMANȚA FINALĂ	1. La sfîrșitul activității didactice elevul va ști (putea) să REZOLVE problema aflînd necunoscuta...
2. CONDIȚIA ÎN CARE SE PRODUCE COMPORTAMENTUL	3. ... dacă îi este dată o ecuație algebrică cu o necunoscută...
3. NIVELUL ACCEPTABIL AL PERFORMANȚEI	2. ... fără a se ajuta de tabele, dispozitive de calcul sau referințe

EXEMPLUL nr. 2 — FIZICĂ

„La sfîrșitul lecției orice elev va putea să deducă definiția cîmpului magnetic dovedind singur, experimental, cu ajutorul unei surse de curent și a unui conductor rectiliniu, circular și solenoid dependența liniilor de sens magnetic de sensul curentului pe care îl produce ; definiția va trebui să fie formulată în cît mai puține cuvinte și să precizeze toate caracteristicile fenomenului definit".

Acest obiectiv este bine precizat întrucît formularea sa poate fi transcrisă, conform „procedurii lui de Landsheere", astfel :

1. SUBIECTUL	1. Orice elev
2. COMPORTAMENTUL	2. va putea SĂ DEDUCĂ...
3. PERFORMANȚA	3. definiția cîmpului magnetic
4. RESTRICȚIILE LA COMPORTAMENT	4. dovedind experimental cu ajutorul unei surse de curent și a unui conducător rectiliniu, circular și solenoid dependența liniilor de sens magnetic de sensul curentului, pe care îl produce
5. NIVELUL PERFORMANȚEI STANDARD	5. Definiția va trebui să fie formulată în cît mai puține cuvinte și va trebui să specifice toate caracteristicile fenomenului definit.

Obiectivul operațional este, de asemenea, bine precizat și în ceea ce privește necesitatea de a indica un comportament observabil.

EXEMPLUL nr. 3 — CHIMIE

„La sfîrșitul activității, elevii vor putea indica locul unui element oarecare în sistemul periodic al elementelor numai după notarea con-

figurației electronice a acestuia și cunoscînd doar numărul său atomic", fără nici o greșeală".

Definiția obiectivului poate fi redată conform exigențelor procedurii lui de Landsheere în felul următor :

1. SUBIECTUL	1. Elevii
2. COMPORTAMENTUL	2. vor putea să IDENTIFICE
3. PERFORMANȚA	3. locul unui element oarecare cu sistemul periodic al elementelor...
4. RESTRICȚIILE LA COMPORTAMENT	4. numai după notarea configurației electronice a acestuia și cunoscînd doar numărul său atomic...
5. PERFORMANȚA STANDARD	5. fără nici o greșală

EXEMPLUL nr. 4 — BIOLOGIE

„La sfîrșitul activității didactice toți elevii vor ști să precizeze toate componentele celulare analizînd celula la microscop și identificînd pe o planșă color denumirile potrivite fără ajutorul profesorului și fără să consulte manualul".

1. SUBIECTUL	1. Toți elevii
2. COMPORTAMENTUL	2. vor ști să INDICE
3. PERFORMANȚA	3. toate componentele celulare
4. RESTRICȚIILE LA COMPORTAMENT	4. analizînd celula la microscop și identificînd denumirile potrivite pe o planșă color
5. NIVELUL ACCEPTABIL AL PERFORMANȚEI	5. fără nici un ajutor din partea profesorului și fără să consulte manualul

EXEMPLUL nr. 5. — ISTORIE

„Fiind dată o listă de douăzeci factori care conduc la evenimente istorice importante, elevul trebuie să aleagă cel puțin cinci factori care au contribuit la criza din 1929, numai vizionînd un scurt film documentar". Conform „procedurii lui Mager" obiectivul poate fi transcris astfel :

1. PERFORMANȚA	1. Elevul va ști SĂ ALEAGĂ cinci factori care au contribuit la criza din 1929...
2. CONDIȚIA	2. dacă i se dă o listă cu douăzeci de factori care conduc la evenimente istorice importante
3. NIVELUL PERFORMANȚEI	3. numai vizionînd un scurt film documentar.

EXEMPLUL nr. 6 — FILOSOFIE

„La sfîrșitul activității didactice elevul va putea indica cel puțin cinci deosebiri între materialism și idealism consultînd o listă de 20 de

deosebiri corecte și incorecte ; indicațiile vor trebui date în ordinea importanței și argumentate pe scurt".

1. SUBIECTUL	1. Elevul
2. COMPORTAMENTUL	2. va putea să INDICE
3. PERFORMANȚA	3. cel puțin 5 deosebiri între materialism și idealism
4. RESTRICȚII LA COMPORTAMENT	4. consultînd o listă de 20 deosebiri corecte și incorecte
5. PERFORMANȚA STANDARD	5. indicațiile vor fi date în ordinea importanței și argumentate pe scurt.

EXEMPLUL nr. 7 — LIMBA MATERNĂ

„Fiind date 20 de cuvinte alcătuite din două silabe începînd cu o consoană, prezentate în scris, elevii vor ști să completeze consoanele de la începutul fiecărui cuvînt în spațiu lăsat liber, toate cuvintele vor fi completate corect".

Obiectivul poate fi transcris conform exigențelor „procedurii lui Mager" în felul următor :

1. PERFORMANȚA	1. Elevii vor să COMPLETEZE consoanele de la începutul fiecărui cuvînt în spațiul lăsat liber
2. CONDIȚIA	2. dacă i se vor da 20 de cuvinte alcătuite din două silabe începînd cu o consoană, prezentate în scris ;
3. PERFORMANȚA STANDARD	3. toate cuvintele vor fi completate corect.

EXEMPLUL nr. 8 — LIMBĂ STRĂINĂ

„La sfîrșitul activității orice elev va putea utiliza pe „si condițional" în cel puțin 10 cazuri din cele 15 propoziții date la un alt timp ; răspunsurile date trebuie să fie corect din punct de vedere gramatical și să aibă sens".

Obiectivul poate fi retranscris în termenii „procedurii lui de Landsheere" astfel :

1. SUBIECTUL	1. Orice elev
2. COMPORTAMENTUL	2. va putea UTILIZA
3. PERFORMANȚA	3. pe „si condițional" în propoziții prezentate la un alt timp
4. RESTRICȚII LA COMPORTAMENT	4. în cel puțin 10 cazuri din cele 15 propoziții date ;
5. PERFORMANȚA STANDARD	5. răspunsurile date vor fi corecte din punct de vedere gramatical și semantic.

EXEMPLUL nr. 9 — LITERATURĂ ROMÂNĂ

„La sfîrșitul activității didactice toți elevii vor putea crea o compunere cu titlul „Alegoria geniului în poemul «Luceafărul» de Mihai Eminescu", consultînd fragmente din filosoful Schopenhauer, criticul G. Căli-

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

nescu și avînd la dispoziție textul poemului. Compunerea nu trebuie să depășească 5 pagini și trebuie să precizeze fără echivoc care este sensul alegoric al poemului".

Obiectivul poate fi transcris în termenii „procedura lui de Landsheere" astfel :

1. SUBIECTUL	1. Toți elevii
2. COMPORTAMENTUL	2. vor CREA
3. PERFORMANȚA	3. cîte o compunere cu titlul „Alegoria geniului în poemul *Luceafărul* de Mihai Eminescu"
4. RESTRICȚII LA COMPORTAMENT	4. consultînd fragmente din filosoful Schopenhauer și criticul G. Călinescu și avînd la dispoziție textul poemului ;
5. NIVELUL PERFORMANȚEI	5. compunerea nu va depăși 5 pagini și va preciza fără echivoc care este sensul alegoric al poemului.

● *EXERCIȚIUL nr. 1*

Indiferent de specialitatea pe care o aveți sau de nivelul de învățămînt la care desfășurați activități didactică, identificați VERBELE CARE INDICĂ COMPORTAMENTE OBSERVABILE în cele zece exemple precedente.

● *EXERCIȚIUL nr. 2*

Identificați erorile, impreciziile existente în propozițiile următoare care le opresc să poată fi considerate „obiective operaționale bine definite" :

a) „Elevii vor învăța să respecte și să protejeze natura toată viața lor" ;

b) „Elevii se vor pătrunde de fiorul nefiresc al poeziei lui George Coșbuc" ;

c) „Lecția va avea ca scop formativ învățarea integralei" ;

d) „Pe baza acestei activități obligatorii cu tema... „Părțile constitutive ale cepei și usturoiului" preșcolarii vor învăța cum sînt făcute legumele și, totodată, li se va dezvolta multilateral personalitatea" ;

e) „Elevii vor trebui să demonstreze o înțelegere temeinică a Revoluției Franceze" ;

f) „Elevii vor învăța tema „Materialitatea lumii".

● *EXERCIȚIUL nr. 3*

a) „Elevul trebuie să demonstreze o înțelegere profundă a Renașterii" ;

b) „Elevul va putea preciza cauzele, specifica trăsăturile principale, numi marii reprezentanți culturali și politici ai fenomenului istoric numit Renaștere" ;

c) „Elevii vor înțelege rolul istoric al Renașterii".

BCMA - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Urmărind fiecare din frazele de mai sus stabiliți dacă motivul pentru care nu poate fi *obiectiv operațional* este sau nu unul dintre cele de mai jos :

— Incompletitudinea
— Ambiguitatea
— Lipsa de coerență

● *EXERCIȚIUL nr. 4*

Stabiliți dacă următoarea propoziție este sau nu un obiectiv operațional :

„Elevul execută conducerea unei mașini în march-arier".

Închipuiți-vă că sînteți profesor la o școală de conducători auto și reformulați obiectivul de mai sus folosind una din cele trei proceduri propuse la capitolul 1.2.

● *EXERCIȚIUL nr. 5*

Indiferent de disciplina pe care o predați, reformulați în termenii „procedurii lui Mager" indicînd „pașii" acesteia, următorul obiectiv operațional.

„Fiind dat un recipient cu apă, un stativ, o lampă Bunsen și un termometru, demonstrează că apa își schimbă starea lichidă la 100°C prin înregistrarea mai multor variații ale temperaturii".

● *EXERCIȚIUL nr. 6*

Încercați să definiți obiectivul general al disciplinei pe care o predați în acest an la o anumită clasă, luînd ca model „a" de la cel de-al doilea exercițiu propus mai sus.

● *EXERCIȚIUL nr. 7*

Încercați să stabiliți obiectivele fiecărui capitol al disciplinei pe care o predați în funcție de obiectivul general al dsiciplinei pe care l-ați stabilit rezolvînd exercițiul nr. 6.

● *EXERCIȚIUL nr. 8*

Dacă ați rezolvat exercițiul nr. 7, luați primul capitol și, raportîndu-vă la programa de învățămînt și la obiectivul educațional al capitolului stabiliți obiectivele operaționale ale fiecărei lecții sau secvențe didactice.

● *EXERCIȚIUL nr. 9*

Dacă ați reușit să stabiliți toate obiectivele operaționale ale lecțiilor din primul capitol, încercați același lucru pentru capitolele următoare.

● *EXERCIȚIUL nr. 10*

Dacă ați rezolvat exercițiile 6—9, elaborați un articol, studiu sau comentariu și dacă îl considerați util cadrelor didactice care au aceeași specialitate cu dumneavoastră, propuneți-l spre publicare unei reviste pedagogice.

Articolul sau studiul va trebui să cuprindă un tablou al obiectivelor operaționale identificate pe capitole, lista verbelor care indică comportamentele observabile, itemuri de verificare pentru fiecare obiectiv și un scurt comentariu teoretico-pedagogic.

Înainte de definitivarea studiului sau articolului, consultați *închierea* cuprinsă în această secțiune.

*

Obiectivul educațional precis „reprezintă firul Ariadnei" : „lumina" pe care o întrezărește educatorul pentru a ieși din complicatul labirint care este fiecare lecție. Fără deprinderea unei proceduri de precizare a obiectivelor educaționale nici un educator nu poate pretinde astăzi că lucrează științific. Dar chiar atunci cînd după o experiență mai îndelungată ai ajuns să-ți poți fixa cu rapiditate obiective precise, trebuie să fii conștient că drumul pînă la realizarea lor este complicat și dificil, și mai ales trebuie să înveți să afli *cu siguranță* dacă ai ajuns unde trebuia, să nu te lași purtat de iluzia că planurile pe care le-ai făcut devin necondiționat realitate. Nu o dată se întîmplă invers. Puteți afla sugestii in legătură cu problema lui „cum să știu dacă am ajuns unde trebuia să ajung" citind capitolul care urmează.

MODELUL nr. 2

CINCI EXEMPLE DE PROBE DE EVALUARE A PERFORMANȚEI CELUI CARE ÎNVAȚĂ

(în raport cu obiectivele operaționale și resursele utilizate)

● Consultînd exemplele date în acest capitol veți putea construi probe și itemi de evaluare a performanțelor celor pe care îi învățați prin prisma obiectivelor activității didactice ● Cum se evaluează rezultatele activităților didactice la MATEMATICĂ ● Cum se evaluează activitățile didactice la FIZICĂ cînd au obiective clare ● Cum se evaluează performanțele elevilor la lecțiile de CHIMIE proiectate conform principiilor de design instrucțional ● Cum se evaluează performanțele elevilor la lecțiile de BIOLOGIE proiectate științific ● Cum se evaluează performanțele elevului la LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ●

„Obiectivul operațional" și „rezultatul obținut" reprezintă două capete ale unui „drum" care trebuie străbătut.

Dacă proiectul didactic este „bine gîndit" și „bine realizat", atunci ele reprezintă un... punct. Altfel spus se întîlnesc „începutul" cu „sfîrșitul" activității didactice.

Prin urmare, a desfășura o activitate didactică este analog cu a trasa un *cerc* : trebuie să ajungi exact acolo de unde ai plecat. Este vorba de conexiunea inversă, desigur !

Proiectați probele de evaluare a rezultatelor instruirii din această perspectivă.

FIECARE PROBĂ, FIECARE ITEM AL UNUI SISTEM OARECARE DE EVALUARE TREBUIE SĂ VIZEZE DIRECT UN OBIECTIV OPERAȚIONAL ȘI NIVELUL ACCEPTABIL AL PERFORMANȚEI URMĂRITE!

Iată cîteva sugestii în acest sens la cîteva discipline de învățămînt importante :

2.1. CUM SE EVALUEAZĂ REZULTATELE ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE LA MATEMATICĂ?

● Cum poate fi evaluată performanța elevilor de clasa a X-a care au parcurs o activitate didactică care avea drept obiectiv operațional să-i învețe să *aplice* definiția monotoniei unei funcții lineare la „a" cazuri particulare?

Unii autori[1] propun aplicarea următoarei probe :

„Fie funcția $f: R = R$, $f(x) = \begin{matrix} a_x & x \leqslant 0 \\ b_x & x > 0 \end{matrix}$

Pentru care din următoatele valori ale parametrilor a, b, funcția f este strict monotonă pe R^2?:

1) $a = -5$, $b = 5$
2) $a = -4$, $b = -4$
3) $a = 2$, $b = -3$
4) $a = 0$, $b = 5$

● Cum poate fi evaluată o activitate didactică care a avut drept obiectiv să-i ducă pe elevi în situația de a putea face dovada că înțeleg proprietatea de surjectivitate și injectivitate a unei funcții în situații noi ori pentru o clasă de funcții particulare care diferă de cele cunoscute anterior de elevi?

Autorii menționați propun următoarea probă :

„Funcția $f: R = R$, $f(x) = 2|x - 1| + |X + 1|$ are proprietățile:

$f(x)$ (i) $\frac{3}{2}$ pentru orice $x \in R$: $f\left(\frac{1}{2}\right) = \frac{3}{2}$

(ii) pentru orice $b \in \left(\frac{3}{2} + \alpha\right)$ există,

$a_1, a_2 \in R$, $a_1 \neq a_2$ și $f(a_1) = f(a_2) = b$.

Care din următoarele propoziții este adevărată?:

1) f este injectivă și nu este surjectivă;
2) f este surjectivă și nu este injectivă;
3) ecuația $(2x - 1) + (x + 1) = 1$ are două soluții distincte".

[1] Această problemă este pe larg explicitată în articolul *„Matematică, clasa a X-a"* de Vasile Ștefănescu, Dan Mihalca și Tudor Popa („Revista de pedagogie", nr. 11/1980).

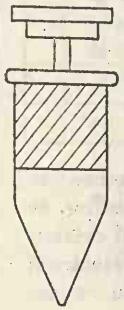
2.2. CUM SE EVALUEAZĂ PERFORMANȚELE ELEVILOR LA ACTIVITĂȚILE DIDACTICE DE FIZICĂ CARE AU OBIECTIVE CLARE?

● Cum pot fi evaluate performanțele elevilor de clasa a X-a care au parcurs o lecție de fizică avînd drept obiectiv general să-i învețe pe elevi să rezolve sarcini constînd în identificarea și interpolarea unei relații funcționale neliniare între două mărimi fizice?

Să luăm un obiectiv operațional cum ar fi acela de a-i învăța pe elevi să calculeze rezultanta a două forțe concurente cînd i se dă o problemă oarecare și li se furnizează elementele necesare pentru înțelegerea relației funcționale.

Unii autori [1] au propus pentru asemenea situație un test ingenios și sugestiv.

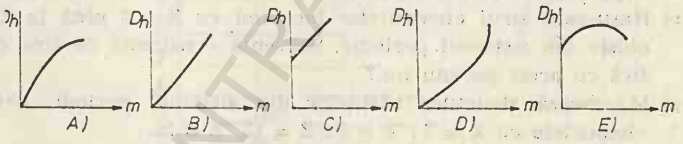
„O seringă este fixată în poziție verticală și orificiul pentru fixarea acului se închide etanș. Inițial pistonul se află la capătul de sus al seringii și aerul din interior e la presiune normală. Adăugînd treptat corpuri pe piston (ca în figura de mai jos)...



... aceasta va coborî. În tabelul următor sînt înregistrate valorile maselor corpurilor puse piston și deplasările corespunzătoare ale acestuia.

Masa corpurilor (în kg.)	5	10	15	20
Deplasarea pistonului (cm)	6	8	9	9,6

I) Care din graficele următoare descriu cel mai bine relația dintre deplasarea pistonului și masa corpurilor puse pe el.



II) Care este cea mai probabilă valoare a deplasării pistonului dacă pe el s-ar așeza un corp cu masa de numai un kg.?

A) 1 cm
B) 1,2 cm
C) 1,5 cm
D) 2 cm
E) 3 cm

2.3. CUM SE EVALUEAZĂ PERFORMANȚELE ELEVILOR LA LECȚIILE DE CHIMIE PROIECTATE CONFORM PRINCIPIILOR DE DESIGN INSTRUCȚIONAL?

Cum pot fi evaluate performanțele elevilor de clasa a VIII-a atunci cînd învață legea periodicității elementelor sau despre structura sistemului periodic al elementelor? [2]

[1] Andrei Ionescu-Zanetti, *Fizică (clasa a X-a)*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1981.

[2] Este o întrebare căreia s-a străduit (și a reușit) să-i dea un răspuns convenabil și sugestiv pentru orice profesor de chimie, Demetra Preoteasa (vezi *Chimie, clasa a VIII-a*, în „Revista de pedagogie" nr. 11/1981).

Să luăm primul caz. Iată un test pentru lecția care are drept obiective să-i facă pe copii să poată renunța și aplica legea periodicității :

1. Rezolvă treptat sarcinile din fișă (anexa 1) comunicînd oral răspunsurile date.

Completează sau corectează răspunsurile tale, după cum este cazul.

2. Cunoscînd numerele atomice și simbolurile elementelor de la Z = 1 la Z = 20 :

a) Indică prin cifre modul de repartizare a electronilor pe stațiile K, L, M, N — pe verticală — pentru fiecare element chimic indicat — prin simbol pe orizontală ;

ELEMENT CHIMIC / NIVEL DE ENERGIE	H	He	Li	Be	H	C	N	O	F	Ne	Na	Mg	Al	Si	P	Cl	Ar	K	Ca
K (1)																			
L (2)																			
M (3)																			
N (4)																			

b) Analizează repartizarea electronilor pe straturi pentru elementele începînd cu Z = 3 pînă la Z = 20, compară numărul electronilor de pe ultimul strat (după ce l-ai încercuit), apoi restrînge șirul orizontal aranjînd simbolurile elementelor cu același număr de electroni pe ultimul strat unele sub altele. Confruntă răspunsul tău cu soluția corectă scrisă pe tablă.

c) Hașurează șirul elementelor începînd cu Z = 3 pînă la Z = 20 inclusiv din sistemul periodic. Secvența construită de tine este identică cu acest șir sau nu ?

3. a) Marchează structura căsuțelor din sistemul periodic care conțin elementele cu Z = 3 ; Z = 9 ; Z = 13, Z = 20.

b) Urmărește cu creionul în mînă linia mai groasă în zig zag care desparte metalele de nemetale în tabelul sistemului periodic.

4. a) Formulează legea periodicității elementelor chimice în așa fel ca definiția ta să integreze relațiile :

structură ——————→ proprietăți
Z ——————→ proprietăți

b) Notează definiția completă și corectă a legii periodicității

5) Răspunde la următoarele întrebări :

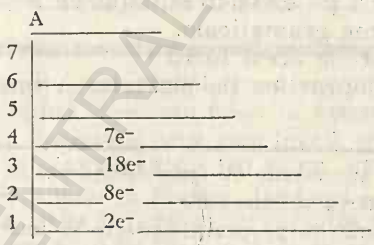
a) Ce se întîmplă cu structura atomilor elementelor chimice cînd numerele atomice Z cresc ?

b) Dar cu proprietățile elementelor chimice ?

*

ANEXA 1 : *pentru verificarea și consolidarea cunoștințelor însușite anterior, necesare în achiziția noilor cunoștințe*

- Subliniază definiția elementului chimic din grupul de propoziții următoare :
  a) totalitatea atomilor de același tip
  b) totalitatea atomilor de același tip cu proprietăți fizice și chimice diferite
  c) totalitatea atomilor de același tip cu aceleași proprietăți fizice și chimice
  d) totalitatea atomilor de același tip cu același număr atomic Z și cu aceleași proprietăți fizice și chimice
- Scrie denumirile elementelor chimice reprezentate prin simboluri : Na, H, O, N, K, Ca, Cl
- Reprezintă în scris prin simboluri următoarele elemente chimice : carbon, aluminiu, fosfor, sulf, mercur, fier
- Indică în scris părțile componente ale unui atom
- Scrie ce se înțelege prin înveliș electronic
- Se dă numărul atomic Z = 6. Indică numărul de protoni, respectiv de electroni
- Cunoscînd că un atom are 17 protoni și 17 electroni indică Z = 3
- Indică prin cifre, sub forma unei serii de numere repartizarea electronilor pe straturi pentru elementul chimic cu Z = 11
- Știind că numărul de masă al unui atom este redat de relația A = Z + 4 calculează :
  a) A = ... ; dacă Z = 8 și 4 = 8
  b) Z = ... ; dacă A = 19 și 4 = 10
  c) n = ... ; dacă A = 64 și Z = 29
- Determină valoarea corespunzătoare numărului atomic Z pentru elementul avînd structura învelișului electronic reprezentată în diagrama de mai jos.



- Reprezintă structura învelișului electronic indicînd repartiția electronilor pe straturi (niveluri de energie) pentru elementul cu Z = 19.

2.4. CUM SE EVALUEAZĂ PERFORMANȚELE ELEVULUI LA LECȚIILE DE BIOLOGIE PROIECTATE ȘTIINȚIFIC ?

Să presupunem [1] o lecție de biologie avînd ca obiective educaționale să-i ducă pe elevi în situația de a fi capabili să identifice structurile anatomice care realizează nutriția ; să reproducă definițiile proceselor prin care se realizează nutriția ; să aplice cunoștințe privind relațiile dintre organ și funcție etc.

[1] Exemplul este sugerat în articolul *„Biologie", clasa a VII-a* de Ecaterina Csengeri („Revista de pedagogie" nr. 11/1981).

Ce itemuri va trebui să aibă testul de evaluare aplicat pentru evaluarea rezultatelor educaționale obținute ?

Iată cîteva sugestii :

- Fotosinteza este procesul prin care plantele verzi :
  A. realizează absorbția sevei brute ?
  B. asimilează bioxidul de carbon ?
  C. asimilează energia solară ?
  D. prepară substraţi organici în prezența luminii ?
  E. reîmprospătează aerul prin eliminarea oxigenului ?
- Care dintre sucurile digestive conțin enzime ?
  A. saliva
  B. sucul gastric
  C. sucul pancreatic
  D. bila
  E. sucul intestinal
- Laptele păstrat în frigider nu se acrește pentru că frigul :
  A. transformă apa din lapte în ghiață ?
  B. separă smîntîna din lapte ?
  C. încetinește acțiunea bacteriilor ?
  D. asigură formarea unei pielițe la suprafața laptelui ?
  E. ferește laptele de muște ?

2.5. CUM SE EVALUEAZĂ PERFORMANȚELE ELEVULUI LA LECȚIILE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ PROIECTATE RIGUROS

Să presupunem o lecție recapitulativă de gramatică la clasa a IV-a care urmărește să-i ducă pe elevi în situația de a ști să stăpînească (utilizeze) principalele norme gramaticale.

Cum se va putea proba acest lucru ?

Iată cîteva sugestii practice de alcătuire a unei diversități de teste formative :

- Prezentați elevilor o succesiune de fraze cerîndu-le să le delimiteze în propoziții prin recunoașterea predicatelor
- Prezentați o succesiune de propoziții corecte și incorecte din punctul de vedere al acordului dintre subiect și predicat solicitînd elevii
  — fie să aleagă propoziții corecte
  — fie să corecteze propozițiile greșite
- Prezentați una sau mai multe fraze, cerîndu-le elevilor să indice :
  — substantivele
  — adjectivele
  — pronumele
  — verbele
  — cuvintele de legătură
- Cereți elevilor să înlocuiască în una sau mai multe fraze subiectele propozițiilor exprimate prin substantive cu pronume personale adecvate
- Cereți elevilor să înlocuiască în una sau mai multe fraze subiectele propozițiilor exprimate prin substantive cu pronume personale adecvate
- Prezentați elevilor o listă de substantive la singular, cerîndu-le să indice pluralul ; ș.a.m.d.

Dar la literatură — care, în aparență nu se pretează la verificarea unor „reguli fixe" — cum vor putea fi constituite probe riguroase ?

Dacă obiectivele operaționale vor fi suficient de precise probele vor putea fi construite ușor.

Iată o succesiune de itemuri dintr-un test de evaluare a performanței utilizat pentru a verifica realizarea obiectivului : La sfîrșitul activității elevii vor ști să utilizeze expresii și figuri de stil studiind stilul literar în fragmentul „Țara. Poporul" de Al. Vlahuță (clasa a VIII-a).

- Scrie o frază care să conțină expresia „strașina munților"
- Explică înțelesul expresiei utilizate în fraza pe care ai elaborat-o anterior
- Elaborează un scurt fragment în jurul expresiei „pîraie se despletesc"
- Scrie două propoziții în care verbul „a despleti" să aibă înțelesul obișnuit
- Indică 5 realități (obiecte, lucruri etc.) cărora li se poate aplica epitetul „de argint"
- Înlocuiește printr-un sinonim epitetul „blînde" din expresia „dealurile blînde ale Moldovei" ș.a.m.d.

Dar care este calea cea mai scurtă de la *obiective* la *rezultat ?* Puteți găsi sugestii în cele două capitole care urmează.

Modelul nr. 3

CINCISPREZECE MODALITĂȚI INGENIOASE DE CAPTARE A ATENȚIEI CELUI CARE ÎNVAȚĂ PE TOT PARCURSUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE

● Citind acest capitol veți putea întîlni cîteva exemple de „captare a atenției" pe care le puteți utiliza direct sau folosi ca sugestii pentru găsirea altor modalități de stîrnire a interesului celor care învață ceea ce învață ● Un îndemn dificil de urmat ● MATEMATICA NU ESTE „SPERIETOARE" DIDACTICĂ ● Cum am putea ajunge în Proxima Centauri — ● Povestea siracuzanului foarte puternic ● CUM POATE FI INTRODUS ELEVUL ÎN LUMEA... FANTASTICĂ A FIZICII ● Utopia decretată de H. G. Wells ● Uriașii și piticii, protonul și quarcii ● CUM POATE FI ATRAS ELEVUL ÎN UNIVERSUL FASCINANT AL BIOLOGIEI ● „Insula dr. Morreau" și chirurgia genetică ● Pot furnicile să rezolve probleme de aritmetică ? ● LIMBA NOASTRĂ-I LIMBĂ SFÎNTĂ ● Doi marțieni învață limba română... ● „Bine început" înseamnă „pe jumătate reușit"●

„Captarea atenției" este una dintre cheile didacticii practice, ale „artei de a preda" cu succes. Ne-ar trebui și aici „formule" de genul procedurilor de operaționalizare a obiectivelor. Din păcate ele nu există — și e puțin probabil că vor putea fi găsite vreodată.

Educatorul trebuie să facă *obligatoriu* efortul de a imagina proceduri simple și ingenioase de a-i trezi celui din bancă curiozitatea, propunîndu-i ieșirea din banal și aventurile la care visează în timpul liber și pe care dascălul tradițional i le spulbera cu dispreț.

Și, deși nu există reguli, iată un îndemn care vă poate ajuta oricînd :

DACĂ VREȚI SĂ CAPTAȚI ATENȚIA CELOR PE CARE ÎI ÎNVĂȚAȚI STRĂDUIȚI-VĂ SĂ „GÎNDIȚI CU MINTEA LOR"

E dificil ? Desigur. Dar, parcă, și dumneata educatorule, ai fost cîndva copil și educat de alții de la care ți-ai dorit mereu să ai mai multă înțelegere !

Iată, în continuare, cîteva modalități de a aplica, la o disciplină sau alta, îndemnul de mai sus :

3.1. MATEMATICA NU ESTE O „SPERIETOARE" DIDACTICĂ !

Matematica este „sperietoarea școlară nr. 1" : ea nu plictisește precum alte discipline, ci trezește adesea în rîndul elevilor neliniști grave de genul celor pe care le relatează micul David Coperfield, eroul lui Charles Dickens.

Ciudat ! Psihologii care au studiat procesele de învățare la vîrste preșcolare au ajuns la concluzia că tocmai disciplinele „perfect logice" pot fi învățate mai ușor și mai devreme de către copii. Doar limbajul abstract îi supără, altfel „logica internă" a matematicii este devreme și ușor accesibilă". J. S. Bruner a prezentat un experiment ingenios de învățare a ecuațiilor de gradul al II-lea în clasa... I — care a stîrnit uluială, dar, a fost confirmat de către toți cei care au dorit să-l verifice. Cercetătorii sovietici P. I. Galperin și L. Obuhova au reușit un experiment asemănător în legătură cu logica matematică la clasa I, iar Z. P. Dienes a demonstrat că elementele fundamentale ale teoriei mulțimilor pot fi învățate încă de preșcolari.

E drept, nici unul din aceste experimente n-au început prin a furniza subiecților formule abstracte cerîndu-le apoi să le aplice la probleme la fel de abstracte.

Cititorul cunoaște, desigur, renumita „problemă" pusă unui copil de 5—6 ani. „Pe un gard sînt 10 ciori, împușc 5, cîte mai rămîn" ? Copilul răspunde, de regulă, „nici una" — gîndind după modelul realității („toate ciorile zboară de pe gard dacă trag cu pușca") și nu după cel al convenienței matematice.

Toate experimentele spectaculoase de învățare precoce a matematicii pe care le-am amintit au reușit numai pentru că ele se desfășurau sub forma unor... jocuri !.

„Jocul și matematica !" — va fi exclamînd profesorul de matematică neîncrezător și poate, puțin enervat, căci de regulă, el este un om foarte sobru și rezervat.

Ei bine, este un lucru stabilit că între jocurile copiilor pot fi întîlnite deseori unele mult mai complicate decît cele mai complicate capitole ale matematicii și totuși sînt jucate cu succes ! Iată cîteva adevăruri ciudate, dar sugestive :

• Școlarilor mici (clasele I—IV) le-ar place desigur să joace „jocuri matematice" în loc să fie aruncați cu brutalitate în tabla înmulțirii sau binomul lui Newton pentru că le-ar putea descoperi pe acestea ei înșiși pe baza amintitelor jocuri.

• Școlarilor le-ar place desigur să rezolve alte probleme decît cele cu care sînt pline culegerile actuale.

În loc de „Am 100 de lei, cumpăr un cupon de pînză care costă 30 lei, cîți mai am ?“, copiilor le-ar conveni mai mult ca problemele de matematică să înceapă cam în felul următor :

a) — „Putem dovedi că în Universul cunoscut sînt cel puțin 10 planete locuite de ființe care seamănă ca înfățișare cu noi, dar sînt mult mai avansate din punct de vedere științific dacă vom învăța să aplicăm corect teoria probabilităților“.

b) — „Vreți să călătoriți puțin în secolul XXV ? Atunci se va fi dovedit că ne putem deplasa cu viteze mult mai mari decît cea a luminii. În cîți ani am putea ajunge în Proxima Centauri presupunînd că am pleca exact la vîrsta la care sîntem acum ?“

c) — „Era odată un om foarte puternic care spunea : „Dați-mi un punct de sprijin și am să mișc pămîntul“. Trăia la Syracuza și la Alexandria în urmă cu 2000 de ani. Uneori se amuza și astfel, din amuzament a descoperit șurubul. În altă zi a inventat piulița. Cînd romanii au vrut să cucerească Syracuza asediindu-o el singur i-a ținut pe loc doi ani de zile cu mașinile sale de război. Putea să spună cu precizie ce dimensiuni au corpurile cu formă geometrică perfectă. De aceea nu greșea prea mult în legătură cu volumul Pămîntului — și ceea ce greșea se datora numai faptului că Pămîntul îndrăznea să nu fie chiar rotund. Făcea și alte minuni. Într-o zi s-a apucat să calculeze numărul π — punînd bazele matematicii. Tot el a înființat roata dințată, pinionii, a îmbunătățit clepsydra punîndu-i sonerie, orgă hidraulică ș.a. Era un bărbos vesel căruia îi plăcea să tragă uneori cîte un chef cu numeroșii săi discipoli. Odată stătea în fața casei sale studiind niște carouri desenate pe nisip. Trecea pe acolo un soldat roman care-l întrebă nu știu ce. Genialul bărbos, concentrat cu problema sa nu-l auzi. „Civitas romanus“, jignit, îl străpunse cu sulița... Așa a murit renumitul Arhimede și povestea o știm de la Plutarh. Plutarh era însă un povestitor și atît. Habar nu avea că Arhimede inventase ceva mai grozav decît înțelegeau contemporanii. S-a băgat de seamă abia peste 20 de secole că inventase *calculul integral*. Așa se face că știa el ce dimensiuni au corpurile cu formă geometrică perfectă.

Să ni-l închipuim în dimineața zilei în care a descoperit metoda. Mai întîi Arhimede și-a amintit de tot ce știa de la Pitagora și ..... Adică ... etc.“

3.2. CUM POATE FI INTRODUS ELEVUL ÎN LUMEA... FANTASTICĂ A FIZICII

Toți elevii — de la cei de clasa a III-a sau a IV-a citesc cu nesaț cărțile științifico-fantastice ; dar numai unora le place necondiționat fizica. Să nu căutăm cauzele aici. Cum le-ar putea fi captată atenția pe întreg parcursul lecțiilor de fizică ?

Îndrăznim să sugerăm : cum ei încă nu știu ceea ce știți dumneavoastră faceți-i să creadă că le spuneți o mică poveste științifico-fantastică. Puteți începe lecțiile de fizică cu introduceri de genul :

a) „Într-o zi am început să primesc semnale sonore de pe o altă planetă. Care planetă, m-am întrebat ?“ „Cu ce viteză se deplasează sunetul, cum se deplasează... etc.“ ar putea fi începută o lecție de acustică.

b) „Știți ce este GOELRO ?. Planul de electrificare a URSS. L-a pus la punct V. I. Lenin. El s-a consultat cu un prieten englez. Englezul a găsit planul utopic și s-a declarat sceptic. Știți cine era acel englez ? Un scriitor. A scris romanele „Războiul lumilor“, „Omul invizibil“, „De la pămînt la lună“. Se numește Herbert George Wells.“

c) „Ați îndrăzni să vă urcați acum într-o rachetă cosmică, ultimul tip care se deplasează cu o viteză apropiată de cea a luminii ? Dar într-un tren care se deplasează cu 40 km/h ? Desigur nu mai putem întîlni azi asemenea trenuri. Dar în urmă cu 100 de ani matematicienii au demonstrat că, dacă cineva s-ar urca într-un asemenea „diavol“, din cauza vitezei lui nebunești, acel zăpăcit de pasager ar muri imediat contursionat de dureri organice. Ce este în fond viteza, ce este accelerația ?“

d) „Copii priviți acest bulgăr de metal. Pare obișnuit, dar nu este. Mi l-a dat un prieten, este o bucată din Lună, adusă de cosmonauți. O fi adevărat ? Haideți să-l analizăm puțin ! etc.“

e) „Știți că un ziar de 76 de pagini poate fi transmis telefonic de la un oraș la altul în... o secundă ? Vreți să aflați cum este posibilă această minune ? Actualele cabluri telefonice de cupru pot transmite 9600 de biți pe secundă. Calculați și veți vedea că totuși nu e o minune ! Dar, de curînd s-au inventat cabluri care vor permite transmiterea a 700 milioane de biți pe secundă !“ etc. etc.

f) „Închipuiți-vă că sîntem în lumea lui Harap Alb. Într-o parte stau doi uriași : Păsări-Lăți-Lungilă și Sfarmă-Piatră ; în cealaltă parte, Statu-Palmă-Barbă-Cot și încă vreo cîțiva din cei 7 pitici. Sîntem, de fapt, într-un atom : o lume fantastică. Uriașii sînt neutronul și protonul, piticii sînt : mionul, particula tau, leptonii, mezonii, hiperonii, iar ceva mai departe, quarcii“ etc.

3.3. CUM POATE FI ATRAS ELEVUL ÎN UNIVERSUL FASCINANT AL BIOLOGIEI

Biologia, mai ales „explozia științifică“ pe care a declanșat-o în acest domeniu nașterea geneticii, este departe de a mai semăna cu o disciplină fadă, neinteresantă. Este deja fascinantă prin realizările sale, iar speranțele sînt de-a dreptul uluitoare. Elevii se pot plictisi memorînd încrengături, denumiri latinești, taxonomii etc. Nu demult regretatul academician E. Pora a făcut într-o revistă o declarație șocantă. „Dacă ar trebui să dau acum bacalaureatul la biologie aș pierde examenul cu siguranță !“ Academicianul cercetase manualele de liceu și observase că elevilor li se cerea să memoreze amănunte sufocante pe care el le uitase. Gluma e... tristă și semnificația ei, adîncă.

Iată cîteva modalități cu care elevul poate fi pus în situația de a „simți“ universul fascinant al problemelor biologiei.

a) „Vă amintiți romanul lui H. G. Wells «Insula doctorului Moreau ?» Un doctor reușise acolo să umanizeze prin... chirurgie lei, cîini, porci, maimuțe. Vă puteți închipui însă umanizată o... magnoliie sau o floarea-soarelui ? Aberant, la prima vedere — așa gogoriță n-a îndrăznit să imagineze nici măcar Wells. Și totuși este o realitate. Chirurgia ge-

netică poate deja să transfere gene nu numai peste granița dintre specii, ci și peste granița dintre regnuri...“

b) „Credeți că furnicile dintr-un mușuroi pot să rezolve problema următoare : 2 + 3 = ? Nu știu. Dar unele furnici numite termite, au «șefi», «aparat funcționăresc», «muncitori», «dascăli», «elevi» și multe altele“ etc.

(Aceasta ar putea fi o incitantă problemă pentru elevi care i-ar ajuta să înțelagă mecanismele adaptării biologice și caracteristicile inteligenței infraumane).

c) „Care credeți că a rămas cel mai bun bucătar din lume ? Cel al mîncăciosului rege Ludovic al XV-lea ? Nici pomeneală : este... frunza“.

(Ar putea constitui o bună introducere la o lecție despre fotosinteză și nutriția vegetală.)

3.4. „LIMBA NOASTRĂ-I LIMBĂ SFÎNTĂ“

Gramatica, regulile de ortografie și ortoepie dau multă bătaie de cap elevilor, mai ales celor de gimnaziu. Cum pot fi scăpați de acest necaz ? „Copilul își însușește gramatica înainte de a fi învățat-o !“ — enunța un aparent paradox binecunoscutul psiholingvist Naom Chomsky. Într-adevăr, pe la 3 ani un țînc vorbește relativ bine limba maternă (cel puțin de nota 8 sau 9) și totuși, peste 10 ani, la școală, se întîmplă să dea răspunsuri care merită 3 sau 4. Iarăși o situație curioasă.

• Dar, de cîte ori ați întîlnit profesori de limba română care-și încep lecțiile de gramatică cîntînd cîntecul uitat în titlul acestui paragraf ? „Ar fi caraghios ! va exclama dascălul de școală veche, rob al unei gravități prost înțelese. Căci ceea ce i se pare caraghios, nu este în nici un caz și pentru copii astfel și, mai ales, este ceva care umple golul pedagogic, în lecțiile de gramatică care încep stereotip.

• Închipuiți-vă o clasă de elevi care la 2 minute după începerea lecției de gramatică se prăpădește de rîs : tovarășul profesor îl imită pe Trăsnea, eroul lui Creangă (sau le proiectează o secvență de film) pentru a le sugera CUM NU trebuie învățată gramatica !

• „Doi marțieni, abia sosiți de pe planeta lor la București, învață limba română...“ — iată un motiv de joc didactic cu care puteți ține încordată întreaga clasă timp de 50 de minute (la o disciplină în legătură cu care, pe la începutul acestui secol, psihologul Claparède făcea investigații despre „cauzele pentru care elevii cască la lecție“).

* * *

Desigur, exemplele de „captatio benevolentiae“ date mai sus nu sînt suficiente și nici nu ilustrează întreaga gamă de posibilități. Dar puteți continua să exersați dînd urmare îndemnului pe care l-am formulat la începutul acestui capitol.

Matematicienii susțin că o problemă bine formulată este pe jumătate rezolvată. În proiectarea didactică se poate formula un adevăr asemănător :

> O LECȚIE BINE ÎNCEPUTĂ ESTE *CEL PUȚIN PE JUMĂTATE* REUȘITĂ !

Vă veți putea da seama că această afirmație nu este o exagerare consultînd exemplele de „proiecte didactice bine gîndite“ care urmează.

Modelul nr. 4

TREI EXEMPLE DE PROIECTE DIDACTICE BINE GÎNDITE

(culese din literatura de specialitate și prelucrate de autori conform exigențelor propuse în această lucrare)

• După ce veți consulta acest capitol veți putea aprecia în mod concret cum pot fi aplicate regulile proiectării didactice corecte pentru a realiza „proiecte didactice bine gîndite" • Un exmplu de proiect didactic pentru predarea-învățarea temei „Scoarța pămîntului" (disciplina *Cunoștințe despre natură* — clasa a IV-a) • Cum poate fi pregătită pentru a fi predată cu succes și învățată temeinic lecția cu tema „Mihai Eminescu — *Luceafărul*, filonul folcloric" • Cum poate fi pregătită minuțios tema „Proclamarea Republicii Populare Române" (*Istoria patriei*, clasa a X-a) pentru a putea fi predată fără dificultăți și învățată cu succes •

EXEMPLUL NR. 1

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ[1]

(pentru predarea temei „Scoarța pămîntului" — la disciplina „Cunoștințe despre natură" — clasa a IV-a)

1. OBIECTIVE OPERAȚIONALE

1.1. La sfîrșitul activității didactice toți elevii vor ști :

a) — să recunoască cele două straturi principale ale scoarței pămîntului în natură și în reprezentarea grafică făcînd observații directe și ascultînd explicațiile fără să le confunde în nici un fel ;

b) — să descrie pe scurt cel puțin doi din cei patru factori climatici și cei doi factori biologici care au contribuit la formarea solului ; descrierile trebuie să indice caracteristicile esențiale ale fiecărui factor descris ;

c) — să localizeze pe hartă zone cu forme de relief principale, caracteristice scoarței pămîntului, regăsind singur zonele și discriminînd fără nici o greșeală formele de relief.

Obiectivele sînt în concordanță cu programa de învățămînt (1.2.) și sînt realizabile în răstimpul a două activități consecutive de cîte 50 de minute fiecare (1.3.).

2. RESURSELE

2.4. *Conținutul activității* reține elementele esențiale (indicate în obiective) din manual, în legătură cu fiecare se fac observații directe în natură.

---

[1] Proiectul reprezintă o prelucrare a „modelului de tehnologie educațională propus de Olga Oprea în lucrarea *Tehnologia didactică* (E.D.P., București, 1979, p. 413—418).

2.5. *Motivația și capacitățile* de învățare ale tuturor elevilor sînt suficiente la fiecare elev în parte pentru a determina realizarea obiectivelor propuse.

2.6. *Condițiile materiale:* este necesară asigurarea condițiilor unor observații directe în natură; scheme, planșe, mulaje pentru a purta dialog cu elevii.

3. „STRATEGIILE" DIDACTICE

3. 7. *Metode de instruire:* excursia, observația, dialogul, explicația.

3. 8. *Materiale:* un mal surpat, roci, substanțe organice, substanțe minerale, metale (truse din dotarea școlii), plante, o fișă de exercițiu standardizată; o hartă în relief, o planșă care ilustrează color straturile de roci care formează scoarța; o secvență de film care prezintă fenomenul de eroziune și depozite aluvionare, o schemă reprezentînd cunoștințele predate la tema „scoarța pămîntului", o secvență de film care ilustrează peisaje din natură și intervenția omului în natură.

3. 9. *Mijloace tehnice:* un proiector de filme.

3.10. Activitatea se va desfășura în două etape: prima se va desfășura pe baza unei excursii în care elevii vor face observații directe; cea de a doua se va desfășura în clasă. Observațiile culese în prima lecție vor fi notate și combinate (comparate) cu imaginile dinamice (film) și cele grafice (planșă). Observațiile directe și indirecte vor fi integrate sub formă de dialog și apoi schematizate.

După încheierea primei etape a activității se va folosi fișa de exerciții în vederea fixării cunoștințelor obținute prin observație directă.

3.11. *„Scenariul" desfășurării activității:*

Evenimentul didactic	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE		Conținutul care se învață
	CE FACE EDUCATORUL	CE FACE EDUCATUL	
CAPTAREA ATENȚIEI	• Spun: „Ați vrea să aveți o mașină precum cea a lui Wells pentru a călători în trecut? Desigur. Și imediat ați și dori să și plecați pentru o călătorie în timp. Nu s-au inventat asemenea mașini. Totuși putem călători și în trecut și în viitor! Nu credeți? Vom călători altădată în viitor. Dar călătoria în trecut o facem chiar azi... De fapt am și început-o. Priviți malul surpat..." etc.	• Excursie • Ascultă • Observă „malul surpat — așezarea, straturi • Devine interesat să afle cum, cînd și cu ce s-a format scoarța terestră	• Se sugerează posibilitatea de a studia procesul formării scoarței terestre

Evenimentul didactic	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE		Conținutul care se învață
	CE FACE EDUCATORUL	CE FACE EDUCATUL	
ENUNȚAREA OBIECTIVELOR	Spun: „Scopul acestei excursii este ca voi să puteți face observații directe în legătură cu formarea scoarței terestre. Vom continua activitatea și în lecția următoare. La sfîrșitul acesteia veți ști...“ (urmează enunțul obiectivelor apropiat de felul în care au fost scrise în acest proiect)	• Ascultă	
REACTUALIZAREA CELOR ÎNVĂȚATE ANTERIOR	Întrucît tema activității are caracter introductiv evenimentul nu poate fi parcurs, trebuie „sărit“		
PREZENTAREA CONȚINUTULUI NOII ÎNVĂȚĂRI	• Dirijez observațiile elevilor • Răspund la întrebări • Sugerez observarea atentă a elementelor esențiale • Explic • Formulez următoarele întrebări: — „Priviți pămîntul surpat. Din ce este format fiecare strat? — „Ce observați în primul strat de la suprafață“ — „Care sînt formele de relief din jurul nostru“	• Observă • Pun întrebări • Notează în caiete • Răspund la întrebări • Investighează individual	• Scoarța pămîntului — sol, subsol, relief — Alcătuirea solului, procesul de formare, factori obiectivi, substanțe organice substanțe minerale • Forme de răspîndire a apei în mediu • Animalele, celelalte viețuitoare • cele 3 întrebări „țintesc“ obiectivul „a“
CONDUCEREA ÎNVĂȚĂRII	• Rezum observațiile • Indic un mod de a nota sistematizat observațiile • Alcătuiesc o listă a noțiunilor noi intervenite în activitate	• Ascultă • Își notează • Completează fișa	

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Evenimentul didactic	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE		Conținutul care se învață
	CE FACE EDUCATORUL	CE FACE EDUCATUL	
	• Introduc o fișă de exercițiu de tipul: Corpuri în viață | Corpuri fără viață | Fenomene .... • Cer elevilor să completeze fișa cu maximum 10 elemente la fiecare rubrică	Rezolvă sarcinile de învățare cuprinse în fișă	
ÎNCHEIEREA PRIMEI ETAPE A ACTIVITĂȚII			
REACTUALIZAREA CUNOȘTINȚELOR OBSERVATE	• Spun: „Vă mai amintiți ce am observat în timpul excursiei?“	• Răspunde la întrebări • Formulează întrebări noi • Dialoghează, pune întrebări	• Idei ancoră
CONȚINUTUL NOII ÎNVĂȚĂRI (continuare)	• Comunic • Explic • Definesc	• Ascultă • Notează	• Relieful pământului • Solul și subsolul • Litosfera • Hidrosfera • Atmosfera • Biosfera Grosimea secvenței pământului. Formarea solului sub acțiunea factorilor climatici • Substanțele organice și originea lor • Modificările scoarței prin intervenția oamenilor (poduri, baraje, tunele transmontane, despăduriri etc.)
CONDUCEREA ÎNVĂȚĂRII	• Prezint harta în relief • Prezint secvența filmată care reprezintă fenomenul de eroziune și aluvionare • Proiectez secvența filmată care prezintă peisaje din natură în care sînt vizibile transformările scoarței de către om	• Studiază harta, pun întrebări • Discută despre formarea scoarței sub acțiunea factorilor de climă • Discută despre intervenția omului în natură cu mijloace tehnice	
OBȚINEREA PERFORMANȚEI	• Dau elevilor spre rezolvare un set de exerciții: — să indice toate straturile scoarței terestre — să indice factorii care au contribuit la formarea scoarței	• Rezolvă setul de exerciții în mod individual	Sarcinile de învățare „țintesc“ obiectivele a, b și c

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Evenimentul didactic	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE		Conținutul care se învață
	CE FACE EDUCATORUL	CE FACE EDUCATUL	
	— să descrie privind harta cîteva forme de relief		
ASIGURAREA FEED-BACK-ului	Comunic, pe cît posibil, fiecărui elev, nivelul la care se află față de rezultatele așteptate ale instruirii	Constientizează nivelul performanței	
EVALUAREA PERFORMANȚEI	• Aplic o probă de evaluare:	Vor rezolva proba	
	• Urmăresc felul în care elevii rezolvă proba • Evaluez rezultatele • Stabilesc nivelul de realizare a performanței pe întreaga clasă și de fiecare elev în parte	Rezolvă proba aplicată A. Care dintre următoarele cuvinte denumesc două straturi principale ale scoarței terestre: a) hidrosfera b) solul c) biosfera d) subsolul e) atmosfera f) litosfera B. Care din cuvintele de mai jos este potrivit pentru a numi deodată solul și subsolul: a) hidrosferă b) litosferă c) atmosferă d) înveliș c) organism C. Care este acțiunea comună pe care o îndeplinesc: a) apa b) aerul c) temperatura d) vîntul e) ploile f(bacteriile g) ciupercile D. Descrieți felul în care bacteriile și ciupercile contribuie la formarea solului E. Găsiți pe hartă o zonă care reprezintă aproape toate formele de relief	
INTENSIFICAREA RETENȚIEI	Prezint schema din anexă	Își notează schema	

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Evenimentul didactic	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE		Conținutul care se învață
	CE FACE EDUCATORUL	CE FACE EDUCATUL	
ASIGURAREA TRANSFERULUI	Indic elevilor tema pentru acasă cu indice de dificultate sporit.	Își notează sarcina de a rezolva tema următoare „Descrieți cu ajutorul schemei prezentate și a manualului pe numai 2 pagini un loc din natură pe care îl cunoașteți bine".	„noi ancore"

ANEXA

la Proiectul activității didactice cu tema „Scoarța Pământului"

— Schema cunoștințelor —

1. Scoarța Pământului
   - — învelișul tare (litosfera)
     - solul — stratul de la suprafață
     - subsolul — roci, minereuri dispuse în straturi
   - — procesul de formare a solului
     - factori climatici
       - — apă
       - — aer
       - — temperatură
       - — ploi
       - — vînt
     - factori biologici
       - — bacterii
       - — ciuperci
       - etc.
2. Alte învelișuri ale Pământului
   - — hidrosfera
   - — atmosfera
   - — biosfera
     - — plante
     - — animale
     - — om
3. Alcătuirea solului:
   - — substanțe hrănitoare pentru plante
     - — organice
     - — acțiunea bacteriilor
     - — minerale
   - — apă
   - — aer
   - — animale mici
4. Influența compoziției solului asupra vieții plantelor
5. Rolul omului în transformarea compoziției solului

EXEMPLUL NR. 2

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ *

pentru predarea-învățarea temei Mihai Eminescu, „Luceafărul", filonul folcloric (Istoria literaturii române, clasa a IX-a)

1. OBIECTIVE OPERAȚIONALE

1.1. La sfîrșitul activității didactice toți elevii :

a — vor ști să identifice izvoarele de inspirație ale lui Eminescu, indicînd cel puțin 3 motive folclorice prelucrate de poet în „Luceafărul"

* Proiectul s-a realizat prin prelucrarea unui „plan de lecție" propus de prof. Rodica Firescu de la Liceul de matematică-fizică „N. Bălcescu" din Craiova.

b — vor putea formula judecata de valoare conform căreia „Luceafărul" este o sinteză a motivului Zburătorului, motivul naturii și motivului iubirii din poezia populară analizînd textul poemului în comparație cu metrica folclorică, fără nici o sugestie directă din partea profesorului sau a manualului ;

c — vor ști să aleagă cel puțin 4 categorii de elemente comune „Luceafărului" și versului popular dintr-o listă de 10 elemente stilistice argumentînd cu exemple fiecare element ales ;

d — vor putea să elaboreze o lucrare personală cu tema „Filonul folcloric în „Luceafărul" eminescian, folosind textul poemului și o culegere de basme și poezii populare : lucrarea nu va depăși 5 pagini, va cuprinde toate ideile principale referitoare la temă și le va ilustra cu versuri din poem *.

Obiectivele stabilite sînt în concordanță cu programa de învățămînt (1.2) și sînt realizabile pe parcursul unei activități didactice de 50′ (1.3).

2. RESURSE

2.4. Conținutul de învățare esențial indicat în formularea obiectivelor.

2.5. Din punctul de vedere al capacităților de învățare clasa este neomogenă. Un grup de 12 elevi dispune de posibilități mult mai mari de învățare. Restul posedă resurse suficiente, nivelul motivației fiind corespunzător necesităților de realizare a obiectivelor stabilite cu întreaga clasă.

2.6. Condițiile materiale ale școlii și clasei — corespunzătoare.

3. „STRATEGIILE" DIDACTICE

3.7 *Metodele* ce se vor folosi : conversația, problematizarea, dezbaterea, analiza stilistică, interpretarea de text.

3.8. *Materiale didactice :* manuale, ediția Perpesicius a operei lui Eminescu, ilustrații grafice la poemul Luceafărul, scheme pentru exerciții stilistice, text reprodus pe folie transparentă, textul basmului „Fata din grădina de aur".

3.9. *Mijloace tehnice :* retroproiector.

3.10. Activitatea se va desfășura în întregime în clasă ; metodele, mijloacele și materialele vor fi combinate astfel : orice element de conversație sau dezbatere se va sprijini pe o ilustrare sau lectură de text ; orice element de problematizare se va sprijini pe o întrebare, pe o schemă de exercițiu stilistic ; analizele stilistice și interpretările de text vor fi făcute prin dialog cu întreaga clasă, participarea tuturor elevilor la dezbatere fiind liberă.

* Obiectivele afective ale activității sînt considerate realizabile paralel cu atingerea celor cognitive ; nespecificarea lor se datorează faptului că sînt avute în vedere pentru tot sistemul de lecții dedicate studierii operei lui Mihai Eminescu.

3.11. *Scenariul activității:*

EVENIMENTUL DIDACTIC	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE		CONȚINUTUL ACTIVITĂȚII
	CE FACE PROFESORUL	CE FAC ELEVII	
CAPTAREA ATENȚIEI	Spun: „Voi știți desigur multe despre Eminescu. Dar pariez că un lucru nu știți (...) Nu știți faptul că *Eminescu n-a existat*. Nu mă credeți?... Desigur, vorbesc în sens figurat. Întocmai cum face Marin Sorescu în poezia care nu are drept titlu numele lui Eminescu deși îi este dedicată. Eminescu, ca poet, nu este ființă omenească, ci expresie monumentală, ipostază. Este una din ipostazele poporului român: cea genială... Vreți să înțelegeți acest lucru?“	— Surprinși la început, devin apoi curioși	Introducerea în tema lecției
ENUNȚAREA OBIECTIVELOR	Spun: „Vom parcurge azi lecția despre Eminescu în urma căreia voi veți ști.../enunțul obiectivelor cît mai aproape de felul în care au fost proiectate“		
REACTUALIZAREA CELOR ÎNVĂȚATE ANTERIOR	Solicit elevilor să-și amintească din lecția trecută cunoștințele privind: — geneza „Luceafărului“ — fixarea ideii alegorice făcută de poet printr-o însemnare pe marginea unui manuscris — momentele semnificative ale poemului — basmul care a generat poemul	Răspund la întrebările puse	„idei ancoră“ care leagă cele 4 obiective urmărite de obiectivele ultimei lecții
PREZENTAREA CONȚINUTULUI, A SARCINILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI CONDUCEREA ÎNVĂȚĂRII	● Formulez întrebarea „În ce măsură basmul „Fata din grădina de aur“ respectă structura unui basm popular tradițional?“	● consultă basmul ● interpretează ● răspund la întrebări ● rezolvă sarcinile	● finalul basmului ● semnificația alegorică
	● Formulez întrebările: „Ce l-a putut impresiona pe Eminescu în basm pentru a-l determina să-l aleagă ca sursă de inspirație?“ ● Care sînt elementele folclorice în „Luceafărul„	● Descoperă elementele folclorice din „Luceafărul“	● planul de idei al Luceafărului în raport cu elementele folclorice — structura de basm — natura conflictului

BCU UNIVERSITY LIBRARY

EVENIMENTUL DIDACTIC	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE		CONȚINUTUL ACTIVITĂȚII
	CE FACE PROFESORUL	CE FAC ELEVII	
			— eroii — motivul zburătorului — steaua — strigoiul — elementele de descîntec și de doină
	● Cer elevilor să numească alte poezii eminesciene în care au depistat elemente folclorice de felul celor descoperite în „Luceafărul“	● numesc cel puțin 3 poezii pe care le cunosc	● „Călin. File din poveste“, „Crăiasa din povești“, „Făt frumos din tei“ ș.a.
	● Prezint un fragment din poezia „Peste codri sta cetatea“ — rămasă în manuscris — cerîndu-le să-i identifice metaforele prin care este evocat „Zburătorul“	● descoperă similitudinea cu metaforele din Luceafărul care evocă zburătorul	— metrica versului — forma rituală a basmului — elementele de liric popular — portretistica în stil popular
	Împart clasa în 4 grupe dîndu-le sarcini diferite de „cercetare“: ● Voi da posibilitatea ca fiecare grupă să înscrie rezultatele „cercetării“ întreprinse pe o folie transparentă.	*Grupul I* va urmări și explica forma ritual a basmului *Grupul II* va observa structura metrică a versului. *Grupul III* va evidenția elementele de liric popular *Grupul IV* va evidenția portretistica în stil popular	
	● Unific foliile obținînd o imagine globală	● Își notează cele 4 categorii de elemente care evidențiază „filonul“ folcloric în „Luceafărul“	
OBȚINEREA PERFORMANȚEI; FEED-BACK; EVALUAREA PERFORMANȚEI	● Distribui fișe de lucru individual care conțin întrebări-test. Fișa conține alăturate fragmente din basmul „Fata din grădina cu merele de aur“ ● Comunic elevilor rezultatele, consultînd fișele de lucru, făcînd observații ● Accentuez asupra ideilor importante, corectez greșelile	● Trebuie să regăsească în poem strofele care corespund fragmentelor din basm comparîndu-le din punct de vedere estetic și al conținutului artistic Elevii elaborează o lucrare cu titlul „Filonul folcloric în „Luceafărul eminescian“ în care trebuie să indice: — minimum 3 motive folclorice prelucrate în „Luceafărul“	

EVENIMENTUL DIDACTIC	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE		CONȚINUTUL ACTIVITĂȚII
	CE FACE PROFESORUL	CE FAC ELEVII	
	• Aplic *o probă* de evaluare a rezultatelor: elaborarea unei lucrări de 3 pagini	— să precizeze 4 categorii de elemente comune în „Fata din grădina de aur" și „Luceafărul" — să explice pe scurt tehnica sintezei celor 3 motive folclorice în „Luceafărul"	
INTESNIFICAREA REȚENȚIEI ȘI TRANSFERULUI	• Cer elevilor să dezvolte lucrarea pînă la 5—7 pagini acasă, utilizînd elementele originale	Notează cerințele temei pentru acasă	

PROIECTUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE

cu tema „Proclamarea Republicii Populare Române"
(Istoria patriei, clasa a X-a) *

1. OBIECTIVE OPERAȚIONALE

1.1. La sfîrșitul activității didactice toți elevii vor ști :

a — să explice cum s-a ajuns la schimbarea raportului de forțe în favoarea democrației indicînd cel puțin patru categorii de măsuri luate de P.C.R. și argumentînd necesitatea luării lor numai pe baza cunoștințelor din lecția anterioară ;

b — să identifice corect toate momentele care au dus la schimbarea caracterului puterii de stat dacă li se va da o listă care numește sintetic 10 momente istorice importante ;

c — să argumenteze necesitatea înlăturării contradicției dintre conținutul noii puteri de stat și forma veche de organizare a statului exclusiv pe baza vizionării unui film și a unei conversații euristice cu profesorul ;

d — să rețină data de 30 decembrie 1947 dacă li se va cere să indice care este ziua, luna și anul în care a avut loc Proclamarea R.P.R. într-o listă conținînd 6 date importante din istoria poporului român. *

1.2. Obiectivele stabilite sînt în conformitate cu programa școlară pentru clasa a X-a și sînt realizabile în maximum 50 de minute (1.3).

2. ANALIZA RESURSELOR

2.4. Conținutul învățării a fost selectat în funcție de necesitățile fiecărui obiectiv plecînd de la datele din manual și de la cele prezentate în filmul intitulat „Proclamarea Republicii".

[1] Proiectul reprezintă o prelucrare a exemplului propus de T. Mucica, M. Perovici și P. Gavriliță în „Rev. de pedagogie", nr. 12/1981.

* Realizarea acestor obiective se va face, bineînțeles, în contextul urmăririi obiectivelor afective generale pe care disciplina *istoria patriei* le implică.

2.5. Întrucît cele 4 obiective stabilite solicită prioritar utilizarea capacităților de memorare, înțelegere și comunicare, se poate aprecia că toți elevii din clasa a X-a dispun de resurse suficiente învățării lecției.

2.6. În școală există majoritatea condițiilor materiale necesare realizării obiectivelor asumate. Este necesară, în plus, procurarea unui film didactic.

3. „STRATEGII" DIDACTICE

3.7. Metodele de instruire ce vor fi folosite : conversația euristică, expunerea, dezbaterea ;

3.8. Materiale didactice necesare : filmul documentar „Proclamarea Republicii" ;

3.9. Mijloacele tehnice necesare : aparat de proiecție pentru peliculă de 16 mm ; ecran mobil ; tablă, cretă.

3.10. Realizarea primului obiectiv operațional stabilit va fi făcută prin conversație euristică urmată de fixarea schematică pe tablă a ideilor esențiale ; cel de-al doilea obiectiv stabilit va necesita îmbinarea celor trei metode de instruire alese : cel de-al treilea și cel de-al 4-lea obiectiv vor fi realizate pe baza combinației : vizionarea filmului X conversație euristică x dezbatere x fixarea schematică pe tablă a ideilor importante.

„Scenariul" didactic

EVENIMENTUL DIDACTIC	CE VA FACE PROFESORUL	CE VOR FACE ELEVII	CONȚINUTUL CARE SE VA ÎNVĂȚA
CAPTAREA ATENȚIEI	Spune: „Închipuiți-vă cîteva clipe că ne întoarcem înapoi în timp cu 5—6 milenii; călătorim cu o teribilă mașină în timp înainte și înapoi; ne aflăm în epoca destrămării comunei primitive; cîțiva conducătorii de trib se îmbogățesc și devin regi; călătorim apoi, vertiginos; trecem peste orînduirea sclavagistă, ajungem în Evul Mediu; foștii regi devin monarhi, cu puteri ..., mari bogătași amintiți-vă cum sînt înfățișate toate acestea în romanele cu cavaleri. Mai înaintăm puțin; monarhii sînt răsturnați odată cu revoluțiile burghezo-democratice; Oliver Cromwell, comuna din Paris, revoluțiile burghezo-democratice în Țara Românească, Moldova și Transilvania; Unirea, Monarhia în România; decăderea burgheză și monarhia constituită ... în România; cele două războaie mondiale ...	• Își imaginează o călătorie în timp	

EVENIMENTUL DIDACTIC	CE VA FACE PROFESORUL	CE VOR FACE ELEVII	CONȚINUTUL CARE SE VA ÎNVĂȚA
	Revedeți, în minte, folosindu-vă de imaginile care vă vin de la cărțile citite și filmele vizionate evenimentele de la 23 August 1944 și 6 Martie 1945... etc."		
ENUNȚAREA OBIECTIVELOR ACTIVITĂȚII	Spune: La sfîrșitul acestei activități veți ști să: a) explicați cum s-a ajuns la schimbarea raportului de forțe...; b) ...; c) ...; d)... (cît mai aproape de formularea din proiect)		
REACTUALIZAREA CUNOȘTINȚELOR ANTERIOARE	• Sintetizează împreună cu elevii cunoștințele lecției anterioare: „Consolidarea regimului democrat-popular" • Dă elevilor spre rezolvare problema: „cum s-a făcut consolidarea regimului democrat pe plan extern și intern?"	• Răspund la întrebări • Explică rezolvînd problema dată • Reliefează măsurile cu caracter anticapitalist adoptate în perioada ce a urmat instaurării guvernului democrat-popular	— Consolidarea regimului democrat popular în România („ideile ancoră")
PREZENTAREA CONȚINUTULUI NOII ÎNVĂȚĂRI, A SARCINILOR și DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII	• Cere elevilor să arate ce anume a contribuit la cimentarea alianței muncitorești-țărănești și la întărirea rolului statului • Cere elevilor să arate ce măsuri cu caracter antiimperialist au fost luate • Completează răspunsurile elevilor • Corectează răspunsurile greșite • Răspunde întrebărilor puse de elevi • Formulează întrebarea „La ce au contribuit transformările petrecute la 6 Martie 1945?"	• Explică • Întreabă • Notează • Gîndesc • Răspund la întrebare căutînd cît mai multe soluții corecte	Schimbarea raportului de forțe prin: — consolidarea regimului democrat popular pe plan intern și extern; — întărirea rolului statului democrat popular; — cimentarea alianței muncitorești; — adoptarea unor măsuri cu caracter anticapitalist. Schimbarea puterii de stat: — dizolvarea P.N.Ț; — încetarea activității P.N.L; — 6 noiembrie 1947 — îndepărtarea grupării Tătărăscu; — constituirea noului guvern;

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EVENIMENTUL DIDACTIC	CE VA FACE PROFESORUL	CE VOR FACE ELEVII	CONȚINUTUL CARE SE VA ÎNVĂȚA
	Prezintă evenimentele istorice privind: dizolvarea PNȚ, încetarea activității PNL, îndepărtarea din guvern a reprezentanților grupării Tătărăscu; constituirea noului guvern Cere elevilor să evidențieze singuri caracterul puterii de stat • Proiectează filmul: „Proclamarea Republicii" • Orientează atenția elevilor • Pune în discuție două probleme: a) De ce a fost necesară abolirea monarhiei? b) ce a însemnat cucerirea deplinei puteri politice de stat de către clasa muncitoare și aliații săi?	• Ascultă • Notează • Gîndesc • Participă la conversația euristică • Vizionează filmul • Dezbat cele două probleme	C. Proclamarea Republicii — abolirea monarhiei — ședința solemnă a Adunării Deputaților; — însemnătatea proclamării Republici
OBȚINEREA PERFORMANȚEI	• Inventariază principalele probleme cerînd elevilor să dea răspunsuri rapide, clare, concise	• Răspund la întrebări vizînd principalele probleme ale lecției	
ASIGURAREA FEED-BACK-lui	• Informează clasa și pe elevi în legătură cu nivelul atins în asimilarea cunoștințelor		
EVALUAREA PERFORMANȚEI	• Prezintă proba indicată în finalul proiectului	Rezolvă proba	
ASIGURAREA RETENȚIEI și TRANSFERULUI	• Dă elevilor ca *temă pentru acasă* să alcătuiască o schemă care să înfățișeze: • Desfășurarea evenimentelor care au dus la proclamarea Republicii, cauzele și importanța istorică a actului de la 30 decembrie 1947		• Își notează în caiete tema pentru acasă

4. Performanțele vor fi evaluate cu ajutorul următoarei probe :

1. Definiți acțiunile care au condus la schimbarea raportului de forțe în favoarea democrației, completînd spațiile goale din următoarele propoziții :

a) . . . . . regimului democrat popular
b) . . . . . alianței muncitorești țărănești
b) . . . . . rolului democrat popular
d) . . . . . unor măsuri cu caracter anticapitalist.

2. Încercuiți litera care se află la începutul unei expresii ce indică un moment care a dus la schimbarea caracterului puterii de stat prin proclamarea Republicii.

a. dizolvarea P.N.T.
b. revoluția burghezo-democratică de la 1848 :
c. Comuna din Paris
d. încetarea activității P.N.L.
e. înfrîngerea lui Napoleon la Waterloo
f. răscoala din 1907
g. îndepărtarea reprezentanților grupării Gh. Tătărăscu
h. Unirea Principatelor Române
i. constituirea guvernului democrat-popular
j. crearea PSDMR.

3. Argumentați pe scurt necesitatea înlăturării contradicției dintre conținutul noii puteri de stat (putere muncitorească țărănească) și forma veche de organizare a statului (monarhia).

4. Indicați care dată semnifică momentul proclamării Republicii Populare Române :

a) 9 mai 1921
b) 23 August 1944
c) 6 noiembrie 1947
d) 30 decembrie 1947
e) 7 Noiembrie 1917
f) 6 Martie 1945

*
* *

Cele trei exemple de proiecte ilustrate aici reprezintă forma grafică cea mai simplă (apropiată de „planul de lecție") de realizare a unui proiect pedagogic ; în anexe (B) vor putea fi găsite modele grafice mai complexe și mai precise. Pentru realizarea lor cititorii au nevoie însă de un plus de informații.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ÎN LOC DE ÎNCHEIERE:

PLEDOARIE PENTRU RAȚIONALITATE ȘI CREATIVITATE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ sau DESPRE CALEA DE LA „LUCRUL-DIDACTIC-BINE-FĂCUT" SPRE „LUCRUL DIDACTIC DESĂVÎRȘIT"

„Tot ce-i menit să fie desăvîrșit e dus la capăt tîrziu!"

— Syrus —

• Afirmații ce par, la prima vedere, să țină de o „pedagogie fantastică" • *„Visul lui Comenius"* este realizabil! • „Curba în formă de clopot" • Cum se exprimă diferențele individuale în planul instruirii • Lupta împotriva curbei lui Gauss • „Învățarea desăvîrșită" este posibilă! • „Modelul temporal" al lui Carroll și Bloom • „Modelul corectiv" al lui Bonboir • Alte modele și sisteme • *Școala românească și „învățarea desăvîrșită"* • Pentru „învățarea în clasă". • Pericolul curbei în formă de „i" • *Condițiile generale și condițiile particulare ale „lucrului didactic desăvîrșit"* • „Un jargon nou?" • Ce este design-ul instrucțional? • „Bunul gospodar" — model de raționalitate și bun simț... pedagogic • Operaționalizarea obiectivelor educaționale pentru „învățarea desăvîrșită" • Bloom, Krathwohl și Harrow sau „tabelul mendeleevian al rezultatelor educaționale" • Armonizarea domeniilor cognitiv și afectiv • Taxonomia obiectivelor și ierarhia învățării • Un „tablou trifazic" • *Analiza condițiilor și resurselor educaționale* • Piramida lui Ball • Armonizarea ierarhiei învățării cu modelul dezvoltării • „Arborii logici", „grafurile de cunoștințe" și „băncile de conținuturi" • *Elaborarea strategiilor didactice în vederea „învățării desăvîrșite"* • Sensul „focalizării" asupra obiectivelor educaționale • Natura strategiei, situația de învățare, sarcina de lucru cu „țintă" pe obiectiv • *Evaluarea rezultatelor instruirii și „învățarea desăvîrșită"* • Evaluare formativă — evaluare sumativă • Evaluare normativă — evaluare criteriată • Fără „efectul halo" și „efectul Pygmalion" • *Elaborarea scenariului activității didactice desăvîrșite* • De la „trepte formale" la „evenimente instrucționale" • Pe „ogorul" rodnic al evenimentelor motivaționale ale activității umane. • Pledoarie pentru motivația intrinsecă și autoinstruirea conștientă • Invitație pentru continuarea celor abia începute...

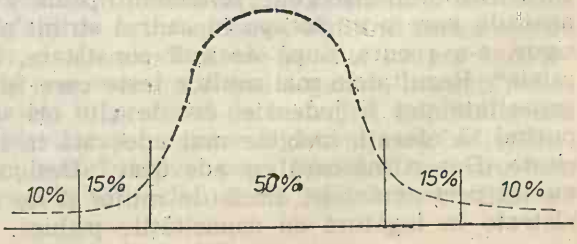
În paginile precedente autorii s-au străduit să convingă cititorul că este posibilă întemeierea activităților didactice pe baza unor „proiecte didactice" a căror întocmire riguroasă ar comporta numeroase avantaje. Dar lucrarea de față nu se poate încheia fără a face cel puțin o precizare : *avantajele proiectării didactice pot fi chiar mai mari decît cele sugerate pînă aici ;* mai mult, se poate spune, că în ghidurile și modelele descrise anterior au fost furnizate informații și reguli care pot ajuta cititorul să facă doar *primii pași* pe calea întemeierii raționale a „lucrului didactic bine făcut". Desigur, odată împlinită această condiție, orizonturile care se deschid celui aflat la catedră, doritor să realizeze activități didactice eficiente, par remarcabile. Cîteva dintre afirmațiile care urmează vor fi părînd, la prima vedere, ca ținînd de o „pedagogie fantastică". Se va vedea, curînd, că aparențele înșeală, că aceste afirmații sînt cît se poate de realiste.

1. „VISUL LUI COMENIUS" ESTE REALIZABIL !

Visul lui Comenius, exprimat în 1637, era acela de a pune bazele unei „Didactici Magna" : o știință care să înfățișeze modul de „a-i învăța pe toți totul". Au trecut, de atunci, 300 de ani și lumea pedagogică ajunsese aproape să se „convingă" pe deplin că visul lui Comenius era o utopie. În 1963 însă un autor, aproape obscur la acea dată, J. B. Carroll, a reușit să dezmintă — sau cel puțin să pună la îndoială — acest scepticism secular care afectase optimismul pedagogic instituit de către Comenius și potențat, ulterior, de către Jean-Jacques Rousseau. Articolul lui Carroll *(A model of school learning / Un model al învățării în școală)* atrăgea atenția că imaginea clasică despre puterea de a învăța a copiilor era greșită și că, odată schimbată, se putea construi, oricînd, un model al instruirii apt să determine „învățarea desăvîrșită" sau „învățarea deplină" *(mastery learning).* Raționamentul lui Carroll era impresionant și se baza pe fapte de netăgăduit. Prima afirmație a demonstrației constă în admiterea unui „adevăr incredibil" : *toți pot să învețe totul.* Pentru orice practician sănătos — obișnuit cu diferențele individuale dintre copii — asemenea afirmație este de natură să stîrnească un zîmbet ironic. Este, în general, ironia cu care „cel cu experiență" îl întîmpină pe „teoreticianul de birou". Oricît ar părea de firească această situație și oricît de răspîndită ar fi, sub impresia rezultatelor recente ale cercetării psihopedagogice trebuie catalogată ca absurdă. Dintre cele două personaje sugerate mai sus, cel bîntuit de himere nu este „teoreticianul", ci „practicianul". Nu e mai puțin adevărat însă că, în mare măsură, maladia celui din urmă provine de la... teoreticieni !

Despre ce este vorba ?

Cea mai rapidă impresie pe care ți-o poți forma despre copiii unei clase este aceea care poate fi obținută consultînd notele din catalog. Aproape întotdeauna imaginea grafică va fi o „curbă în formă de clopot".



Este așa-zisa „curbă a lui Gauss" care reprezintă *distribuția (numită „normală")* în jurul unei

„valori medii" a tuturor valorilor ce se pot da unei anumite însușiri așa cum se poate regăsi ea la indivizii din orice populație umană ; în cazul nostru, caracteristica avută în vedere este ceea ce se numește, de obicei, „capacitate de învățare". Conform „curbei lui Gauss" aceasta ar fi repartizată în orice clasă de elevi în felul arătat. Astfel încît a devenit o obișnuință, răspîndită demult printre educatori, aceea de a clasifica elevii aproximativ în felul următor : în orice clasă ar exista *„elevi foarte buni"* (circa 10%), *„elevi buni"* (circa 15%), *„elevi mijlocii"* (circa 50%), *„elevi slabi"* (circa 15%) și, în fine, *„elevi foarte slabi"* (circa 10%).

Totul pare firesc. Și, totuși, lucrurile sînt departe de a sta astfel ! Observații : printr-un ciudat proces semantic, sensul expresiilor de mai sus începe să fie de ordin moral, depășindu-l pe cel psihologic propriu-zis !

De fapt, *notele din catalog indică performanțele* de care elevii sînt capabili în momentul notării (dacă aceasta s-a făcut științific, obiectiv). Performanțele sînt produsele unor capacități psihice. Nu cunoaștem „mecanismul intim" al acestor capacități, natura lor ; putem înregistra numai *produsele* care sînt posibile la un moment dat pe baza acestor capacități ! Deosebirea dintre *capacități* și *performanțe* este foarte mare !

Pe la jumătatea secolului nostru psihologii au crezut că au descoperit instrumentul cu care pot înregistra, ba chiar și măsura, capacitățile psihice : *testele psihologice*. S-a creat, imediat, o modă — „testologia" — care a durat cîteva decenii. Era însă o pseudoștiință analogă frenologiei. Testele s-au proliferat în număr mare : teste de inteligență, teste de aptitudini etc. Mai mult, testele au început să fie etalonate ; pe baza aplicării lor la populații numeroase s-au creat „etaloane". Instrumentul etalonării a fost... curba lui Gauss ! Astfel încît, pe baza aplicării unui anumit „test de inteligență" elevii — și nu numai ei — puteau fi categorisiți în „foarte inteligenți" (sau „foarte deștepți"), „inteligenți" („deștepți"), „cu inteligență medie" („mediocri"), cu „inteligență scăzută" („proști") și cu „inteligență foarte scăzută" („foarte proști").

Nu insistăm acum asupra efectelor dăunătoare pe care asemenea „calificative" le pot avea atît în mentalitatea elevului cît și în cea a educatorului !

Dar ce este inteligența ? Epoca numită de „entuziasm testologic" pentru „psihometria exactă" s-a sfîrșit repede. Întrebarea de mai sus păruse simplă. Fiecare autor de „test de inteligență" definise într-un anumit fel inteligența și apoi elaborase itemii respectivului „test" în conformitate cu definiția dată. Oare toți autorii de teste de inteligență defineau în același fel inteligența ? Desigur, nu ! Există cam tot atîtea definiții ale inteligenței cîte teste au fost create pentru a o măsura. Iar convergența semantică între aceste definiții este destul de vagă ! Nici o definiție nu poate fi considerată ca absolut falsă — dar nici una nu poate fi apreciată ca surprinzînd, în întregime, fenomenul psihic avut în vedere. Complexitatea acestuia pare a nu încape în cadrul strîmt al unei singure definiții. Desigur, s-a recurs, după această constatare, la construirea „testelor paralele". Rezultatele mai multor teste care își propun să măsoare aceeași capacitate pot fi judecate, ori de cîte ori vor fi fiind convergente, ca putînd să ofere o imagine mai adecvată în legătură cu respectiva capacitate. Dar o măsoară cu adevărat ? Desigur, ceea ce se măsoară sînt *numai performanțele*, oricît de multe și de sofisticate teste ar fi administrate în legătură cu capacitățile psihice. Nu putem pretinde că am

ajuns la epuizarea științifică a *naturii endogene* a acestora numai pentru că am stabilit, fără dubii, existența lor reală. Și, desigur, ceea ce nu cunoaștem suficient de profund și de exact nici nu putem măsura precis.

Exagerările testologice au fost însă de natură să confere o iluzorie „aură științifică" pretențiilor tradiționale de a putea clasifica elevii în 3 sau 5 categorii...

Dar oare putem pretinde, numai pe baza ignoranței noastre în ceea ce privește natura exactă a capacităților psihce, inexistența oricăror diferențe individuale ? Desigur, ar fi o eroare ! Mai mult, numărul acestor diferențe este atît de mare încît pare imposibilă inventarierea lor completă. Natura lor nu este doar de ordin genetic și psihogenetic ; ele pot avea o natură socială generată de influențele de mediu familial, stradal, școlar etc. În principiu se poate afirma că nu există nici măcar doi elevi absolut identici și orice categorisire a acestora nu este posibilă decît ignorînd acest adevăr.

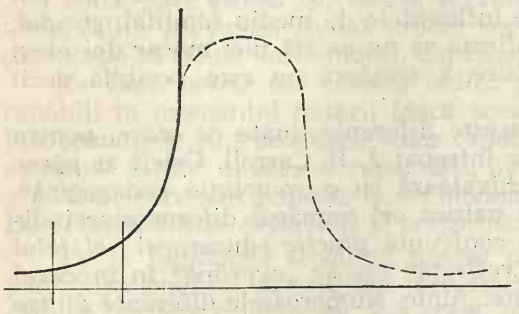
Cît sînt însă de importante aceste diferențe, luate *ca atare*, pentru planul (procesul) instruirii ? — s-a întrebat J. B. Carroll. Oricît ar părea de surprinzător, răspunsul dat echivalează cu o „revoluție pedagogică". Carroll și-a dat seama că nu atît natura ori numărul diferențelor individuale este problema cu care se confruntă *practic* educatorul ; *ci felul în care toate aceste diferențe se „reflectă" sau se „exprimă" în procesul instruirii și învățării.* Or, acesta este... unic. Numeroasele diferențe dintre copii au influență asupra *vitezei învățării.* Astfel, orice populație școlară poate fi definită ca fiind compusă din elevi cu *ritmuri diferite de învățare :* elevi cu „ritm de învățare rapid", elevi cu „ritm de învățare mediu", elevi cu „ritm de învățare lent" ! „Curba lui Gauss" poate fi considerată valabilă și din acest punct de vedere ! Dar trebuie înțeles faptul că ea este valabilă *în planul instruirii* și nu „în sine". Înțelesul expresiilor prin care clasificăm elevii după ritmul învățării nu are decît conotații pedagogice. Orice semnificație „psihologică" (care ar implica ideea de prognostic) sau „morală"(care ar implica ideea de „fatalitate" caracterială) trebuie excluse. Elevul cu „ritm lent de învățare" nu este neapărat „prost" sau „slab" ; după cum nici elevul cu „ritm rapid de învățare" nu este neapărat „deștept" sau „bun".

Doar o modificare de limbaj ? Nu ! „Traducerea" în limbaj psihopedagogic a problematicii diferențelor individuale prezintă avantaje practice nebănuite. Cel mai semnificativ dintre ele pare cel sesizat de către B. S. Bloom, J. Hastings și G. F. Madaus (1971) : „Una dintre cele mai mari primejdii ale învățămîntului constă în resemnarea profesorilor în ceea ce privește rezultatele acestuia. Prea multe cadre didactice se așteaptă la sfîrșitul fiecărui an ca o treime din elevii lor să atingă la un nivel corespunzător ceea ce li se predă, a doua treime să învețe ceva, dar nu destul pentru a putea fi considerați «elevi buni» și ultima treime să eșueze sau să treacă cu greu clasa. Asemenea așteptări ale profesorilor se transmit elevilor prin sistemul de promovare și clasificare, devenind astfel pentru ei un fel de profeții de autorealizare ; limitînd astfel obiectivele școlare ale profesorilor și ale elevilor, ele produc asupra învățămîntului efecte dintre cele mai neeconomice și mai negative, întrucît reduc aspirațiile ambelor părți angajate în procesul de instruire, minimalizează motivația pentru învățare a elevilor și compromit dezvoltarea individualității și autoconstruirea unei bune părți a populației școlare care este condamnată să frecventeze școala timp de 10 ori 12 ani în condiții de frustrare și nemulțumire".

Așadar, efectele negative ale clasificărilor tradiționale ale elevilor în limbaj psihologic sau moral pot fi mult mai grave, căpătînd o natură social-economică și chiar politică.

Conform estimărilor, cei mai mulți copii (probabil în jur de 95%) pot învăța complet („deplin") ceea ce li se predă în școală. Este, așadar, datoria acesteia de a găsi mijloacele unei predări eficiente !

Căci, dacă aproximativ 95% dintre elevi sînt capabili să învețe la un nivel convenabil, atunci întregul proces de învățămînt trebuie să devină o... „luptă împotriva curbei lui Gauss" Mai precis, aceasta din urmă trebuie făcută să ia forma unei „curbe în formă de J" :



Altfel spus, procesul de învățămînt trebuie astfel desfășurat încît „cei mai mulți să reușească". Principiul instruirii moderne nu mai este, așadar, cel drag școlii clasice, cel selectivist, elitist. Ci cel formulat de către G. de Landsheere în 1971 : „A instrui nu înseamnă a selecționa ; ci dimpotrivă, a ne strădui ca toți să reușească. Aceasta presupune a lupta împotriva curbei lui Gauss luată ca model de selecție !"

În condițiile instruirii de masă, ale generalizării învățămîntului cu 10 sau 12 clase „lupta împotriva curbei lui Gauss" devine, așadar, o obligație profesională și o responsabilitate social-politică și morală pentru orice educator. A ști că marea majoritate a elevilor sînt capabili să învețe atingînd un nivel acceptabil al performanței școlare și a continua să instruiești după un model instrucțional inadecvat noilor cerințe ale învățămîntului înseamnă a face nu doar inoportună, ci chiar periculoasă această muncă. Cerința de a înlătura repetenția, eșecul, insuccesul, abandonul și mediocritatea la învățătură, formulată de către conducerea de partid și de stat față de educatorii din sistemul românesc de învățămînt este, așadar, în consens cu cele mai noi cuceriri ale științei în domeniu !

Dar cum este posibil să fie anulată „curba lui Gauss" și construită „curba în formă de J" a instruirii ?

Răspunsul dat de către Carroll (1963) era acesta : „Respectînd ritmul de învățare al fiecărui elev !" El a propus astfel un model instrucțional cu ajutorul căruia, în practică, poate fi realizată „învățarea desăvîrșită" sau „deplină" *(mastery learning)*. Modelul lui Carroll este un *model temporal*. Conform opticii lui Carroll, nivelul învățării atins de un anumit elev este întotdeauna determinat de raportul dintre *timpul real* de care el dispune și *timpul* necesar pentru acoperirea unei sarcini de învățare date :

$$\text{Nivelul de învățare} = \int\left(\frac{\text{timpul real}}{\text{timpul necesar}}\right)$$

După Carroll, învățarea este o evoluție de la „ne-stăpînirea" la „stăpînirea" materiei de învățat : un progres care se realizează prin „pași" intermediari între „ceea ce se scontează" și „ceea ce se obține". Desigur,

elevii străbat mai rapid sau mai lent acest drum, conform ritmului individual de învățare. Ar fi suficient să respectăm acest ritm pentru a putea ajunge să îndeplinim „visul lui Comenius". Caracteristicile individuale ale fiecărui elev, dar mai ales condițiile reale de instruire influențează viteza învățării.

Ce se înțelege însă prin „timp real" și „timp necesar" de învățare? „Timpul real" poate fi definit avînd în vedere două variabile : a) *perseverența,* sau cantitatea de timp în care elevul se străduiește să intre în stăpînirea sarcinii de învățare date ; și b) *ocazia de învățare,* sau timpul pus efectiv la dispoziția elevului. „Timpul necesar" (sau „ideal") este definit prin trei variabile : a) *aptitudinea pentru disciplină* (materie) sau timpul folosit pentru a învăța conținutul unei discipline de învățămînt în condiții ideale ; b) *calitatea instruirii,* sau măsura în care modul de organizare a secvențelor de învățare încurajează eficacitatea maximă a fiecărui elev ; și c) *capacitatea de înțelegere a instruirii,* sau aptitudinea elevului de a folosi instruirea, de a se perfecționa continuu în urma formației date.

„Timpul real" se va reduce ori de cîte ori calitatea instruirii și capacitatea de înțelegere a instruirii vor fi ridicate. (Este cazul elevilor cu ritm rapid de învățare).
Astfel încît :

$$\text{Nivelul instruirii} = \int \left(\frac{\text{perseverență} + \text{ocazia de învățare}}{\text{aptitudinea pentru disciplină} + (\text{calitatea instruirii} + \text{capacitatea de înțelegere})} \right)$$

Carroll (1963) pledase pentru o instruire la nivelul cel mai ridicat posibil pentru fiecare elev în parte. Bloom (1968) și-a dat seama de „utopia teoretică" a lui Carroll ; el a propus în locul acesteia o idee mai realistă : pe aceea de „standard minimal acceptabil" al performanței școlare sau de „nivel convențional de stăpînire a materiei" comun pentru toți elevii. „Modelul temporal" al lui Carroll și Bloom a dat rezultate spectaculoase ori de cîte ori a fost verificat în practică. Într-adevăr, toți elevii pot fi făcuți să învețe, dacă nu chiar „totul" — cum visase Comenius —, cel puțin să atingă nivelul standard acceptabil al performanței școlare. Ideea de *mastery-learning* a ajuns pe neașteptate „la ordinea zilei" în întreaga lume pedagogică.

În 1974 însă s-a observat că „modelul temporal" al lui Carroll și Bloom nu era singura tehnologie aptă să determine „învățarea desăvîrșită". De Ketele și Paquay au observat că existau și alte modele instrucționale care puteau fi utilizate în același scop. În 1970 Anne Bonboir elaborase un model de recuperare a copiilor handicapați, numit „modelul corectiv", care dădea rezultate excepționale în practica învățămîntului special. Meritul lui De Ketele și Paquay este acela de a fi observat că „modelul corectiv" nu era apanajul exclusiv al educației speciale ; el putea fi utilizat cu rezultate la fel de spectaculoase și în învățămîntul de masă, pentru normali. Dacă J. B. Carroll postulase că nu există copii „slabi", în schimb, conform „modelului corectiv", așa-zișii copii „normali" ar fi de fapt... „anormali". Desigur, expresia din urmă nu trebuie luată în sens patologic. Orice elev poate fi considerat ca avînd o anumită „istorie" care cumulează mai multe sau mai puține „erori instrucționale". Instruirea ar trebui să se desfășoare ca un proces continuu de intervenție

corectivă, de anulare a „erorilor instrucționale" anterioare și de prevenire a celor potențiale ; ea ar trebui să înceapă cu diagnosticul erorilor existente, să continue cu tratamentul corectiv permanent și, în fine, să se finalizeze cu evaluarea continuă a rezultatelor. Există o evidentă analogie între „modelul corectiv" și „modelul temporal". În cadrul modelului lui Carroll și Bloom instruirea se desfășoară pornind de la diagnosticul ritmurilor de învățare („evaluare predictivă"), continuă cu învățarea în ritm individual și se finalizează cu evaluarea continuă formativă.

Paradigma „învățării desăvîrșite" pare, așadar, să determine elemente comune care nu pot fi considerate ca absolut „originale", chiar dacă autorii diverselor modele întrebuințează terminologii și optici diferite pentru a le descrie.

Diverse modele ? Într-adevăr, dacă în teorie cele două modele amintite sînt și cele mai cunoscute, în practică au fost deja elaborate un număr foarte mare de sisteme și strategii instrucționale, animate de visul realizării „învățării desăvîrșite". A devenit celebru așa-numitul PSI *(Personalized System of Instruction)* sau „Planul Keller", introdus în 1964 la Universitatea din Brasilia ; este un sistem individualizat, care practică autodidaxia asistată „în ritm propriu de învățare". Rezultatele (luate în considerare după 10 ani de experimentare) s-au dovedit mai mult decît remarcabile, atît la nivelul învățămîntului secundar cît și la nivelul învățămîntului superior.

Tot astfel pot fi apreciate și rezultatele obținute cu „stategia învățării pe grupe" — sistem *mastery-learning* propus de către Block în 1970 și aplicat la nivelul învățămîntului primar (Kim, 1971 ; Anderson, 1973) și la nivelul învățămîntului secundar (El și Minars, 1973 ; Weytling, 1973 ; Block și Tierney, 1974). În linii mari sistemul constă, ca și celelalte amintite, în definirea clară a obiectivelor educaționale, analiza resurselor instrucționale (în special în descompunerea obiectivelor în sarcini de învățare a conținutului și organizarea învățării pe grupe), în strategii „focalizate" pe obiective și în evaluarea formativă continuă a rezultatelor urmată de corectarea individuală a erorilor de învățare.

Aceleași etape de proiectare a activității de instruire, care urmărește „învățarea desăvîrșită", sînt utilizate și de către „sistemul instruirii bazate pe competențe", propus și experimentat de către Torshen (1971, 1977) : definirea obiectivelor, evaluarea inițială, instruirea „focalizată" pe obiective, evaluare-diagnostic (formativă), prescripțiile (cu privire la repetiție, ajustare sau îmbogățire a învățării). „Sistemul competențelor" se bazează în mare măsură pe ideea tratamentului corectiv din modelul lui Bonboir ; este însă, prin excelență, promotor al diferențierii și individualizării instruirii.

De altfel, sistemele de instruire individualizată au proliferat în număr mare. LAP *(Learning Activity Package)*, experimentat la Nova High School în Florida, timp de 6 ani, a demonstrat posibilități remarcabile de determinare a „învățării desăvîrșite" prin individualizarea completă a instruirii și autodidaxie asistată. Tot astfel, IPI *(Individually Prescribed Instruction)* conduce spre *mastery-learning* în toate cazurile în care instruirea este proiectată corect și bazată pe programe individuale de învățare independentă cu obiective clare și resurse instrucționale suficiente. ODPRIME (*O*biective — *D*iagnostic — *P*rescripții — *I*nstruire — *M*otivare — *E*valuare) este un sistem considerat de către autori drept „total" :

*
* *

De fapt, există o multitudine de strategii și sisteme didactice care reușesc să ducă la îndeplinire visul comenian. Pot fi ele practicate în învățământul românesc ? Iată o întrebare al cărei răspuns nu trebuie dat în pripă.

2. ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ȘI „ÎNVĂȚAREA DESĂVÎRȘITĂ"

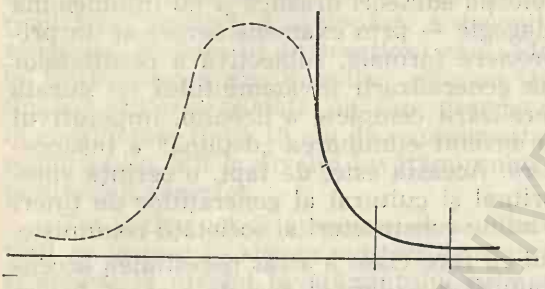
Învățământul românesc este un învățământ de masă, strîns legat de activitatea productivă și de cea de cercetare științifică. Principiul său fundamental nu este *selecția,* ci *reușita* tuturor elevilor. Dacă în trecut școala se baza, în principal, pe selecția adeseori drastică și nu întotdeauna dreaptă din punct de vedere pedagogic — prin examene severe și un primitiv sistem docimologic de apreciere formală, subiectivă a rezultatelor la învățătură — astăzi, în urma generalizării învățămîntului cu durata de 10 ani și în perspectiva generalizării complete a liceului, imperativul esențial al activității didactice a devenit eliminarea „deplină" a insuccesului și mediocrității la învățătură. Aceasta este, de fapt, o cerință *sine-qua-non* a ridicării nivelului spritual și cultural al generațiilor de tineri astăzi aflați pe băncile școlii, iar mîine constructori ai societății comuniste.

Generalizarea învățămîntului cu zece clase a atras necesitatea accentuării cerinței de a preveni „rebuturile" școlare și deci de a spori, în general, calitatea instruirii. Este posibilă îndeplinirea acestei cerințe cu ajutorul vechii metodologii didactice, a practicilor și mentalităților pedagogice tradiționale ? Se pare că nu. Specificul activității didactice tradiționale era acela ca fiecare lecție să fie compusă din trei părți distincte : „ascultare" 10—15 minute, „predare" 25—30 de minute și „fixare" 5—10 minute. Șablonul lecției clasice obliga elevii să învețe ... acasă. În clasă ei puteau, cel mult, să audieze un număr de informații noi. *„Învățarea în clasă"* se producea foarte rar. Educatorul era mai mult „transmițător de informații" și, foarte puțin, „dirijor de procese de învățare". Ce efect poate avea această metodologie în noile condiții ale școlii românești ? Să luăm, de exemplu, un elev de liceu care are, prin orar, cîte 6 ore zilnic. După consumarea celor 6 ore școlare, zilnic, el ar trebui să învețe cel puțin încă 6 ore pentru a se pregăti *(învăța)* pentru ziua următoare. Ar trebui, așadar, să muncească cîte ... 12 ore zilnic ! Ceea ce desigur ar fi absolut dăunător sănătății sale ! Și totuși, este o realitate că mulți profesori și învățători au această pretenție față de elevii lor ! Desigur, elevii nu se pot conforma acestei cerințe absurde. Ei adoptă un comportament de „vînători de note" care îi ajută să învețe, de regulă, doar la materiile la care nu au încă note pentru a doua zi ! Aceasta face ca „învățarea acasă" să devină extrem de discontinuă și de ineficientă în raport cu cerințele instruirii. Ce este de făcut în aceste condiții ? Specialiștii tehnologiei educaționale răspund : singura soluție este *învățarea în clasă !* Locul lecțiilor de „predare" și „ascultare" trebuie luat de *activitățile de învățare :* Educatorul trebuie să renunțe la poziția de „releu de informații" preluînd sarcina grea de a declanșa, conduce și controla efectiv procese de învățare !

Este oare posibilă îndeplinirea acestei cerințe în cadrul sistemului de învățămînt românesc integrat cu cercetarea și producția ? Cum poate și cum trebuie să procedeze în mod concret, practic, educatorul de astăzi pentru a determina reușita la învățătură a tuturor elevilor cu care lucrează prin *învățarea efectivă în clasă* ?

Nu există decît trei răspunsuri posibile la această întrebare.

• O modalitate simplă, dar inacceptabilă, ba chiar periculoasă de a determina „succesul" la învățătură al tuturor elevilor constă în scăderea exigențelor față de nivelul pregătirii elevilor. Este simplu, dar dăunător, să dai note „de trecere" sau „note mari" elevilor chiar atunci cînd nivelul pregătirii lor lasă mult de dorit. „Curba lui Gauss" nu va fi, de fapt, eliminată. La o examinare riguroasă a situației (de exemplu, cu ajutorul „baremelor" introduse în ultima vreme de M.E.I.) în locul „curbei în formă de J" ar apare, dimpotrivă, o periculoasă „curbă în formă de i" :



Cei mai mulți elevi ar fi, de fapt, nu în situația „învățării desăvîrșite", ci sub nivelul acceptabil al performanței școlare ! Cu alte cuvinte, în loc să fie eliminate, eșecurile și mediocritatea la învățăură ar fi sporite !

• O modalitate „tentantă" de a concepe determinarea „învățării desăvîrșite" și de determinare a eficacității generale a instruirii în școala noastră constă în a apela la un anumit model instrucțional care, în altă parte sau în condiții experimentale, și-a dovedit virtuțile pedagogice. S-au făcut deja asemenea încercări în școala românească. Încercările unor cercetători și practicieni de a transpune în condițiile sistemului românesc de învățămînt „modelul temporal" al lui Carroll nu a dat însă roadele așteptate decît în condiții strict experimentale. Nu este posibilă adoptarea acestui model la nivelul întregului sistem românesc de învățămînt (organizat pe clase și lecții) decît producînd perturbări grave în organizarea acestui sistem sau operînd modificări serioase în modelul lui Carroll. Totuși, încercările de acest gen au cel puțin o calitate : ele sugerează o cale de urmat. Este vorba de faptul că pentru a reuși să determini eficacitatea generală a instruirii în cadrul sistemului nostru de învățămînt este obligatoriu apelul la noile date și cuceriri ale cercetării psihopedagogice.

• Nu se poate introduce orice și oricum în sistemul românesc de învățămînt. Este însă cu totul rațional să ne întrebăm dacă nu cumva tocmai elementele esențiale ale modelelor și sistemelor instrucționale care dovedesc posibilitatea realizării „visului lui Comenius" ar putea fi introduse în practica învățămîntului românesc. Dar care sînt aceste elemente esențiale ?

Modelele și sistemele amintite anterior au cel puțin două categorii de elemente comune :

• *Mai întîi* este vorba de faptul că oricare dintre aceste sisteme sau modele postulează necesitatea *proiectării instruirii :* a unei pregătiri științifice prealabile a activităților sau ansamblurilor de activități didactice astfel încît acestea să devină proceduri coerente de dirijare și control a unor procese de învățare în vederea atingerii unor obiective pedagogice prestabilite.

• *În al doilea rînd,* dincolo de unele deosebiri nesemnificative, tehnologia educațională utilizată în proiectarea activităților de instruire în oricare dintre sistemele și modelele amintite pare a fi aceeași, fiind constituită din patru componente fundamentale : a) se bazează pe o *definire clară a obiectivelor educaționale* urmărite în orice activitate didactică ; b) presupun o *analiză riguroasă a condițiilor și resurselor necesare* realizării obiectivelor ; c) consideră că instruirea nu poate fi eficace decît dacă se realizează cu ajutorul unor *strategii didactice „focalizate" pe obiectivele urmărite ;* și d) presupun *evaluări continue,* formative, ale performanțelor tuturor elevilor. Aceste patru elemente sînt tocmai „etapele proiectării activității didactice" pe care le-am descris în lucrarea de față. În perspectiva proiectării și realizării „lucrului didactic desăvîrșit", în condițiile specifice ale școlii românești, asupra lor se cere stăruit în continuare.

3. CONDIȚIILE GENERALE ȘI CONDIȚIILE PARTICULARE DE REALIZARE A „LUCRULUI DIDACTIC DESĂVÎRȘIT"

Am sugerat, mai sus, că singură soluția „învățării acasă" este ineficace în condițiile școlii actuale. Ea trebuie luată în considerare doar ca o completare și o susținere a „învățării în clasă". Aceasta din urmă prezintă avantajul de a nu se putea desfășura la întîmplare sau „la bunul plac" al fiecărui elev, ci de a se produce științific ca un proces declanșat, dirijat și controlat de către educator. Este un lucru constatat că multe dintre rezultatele slabe la învățătură se datorează faptului că elevii nu știu să învețe corect *. „Învățarea în clasă" poate evita acest fenomen nedorit ale cărui efecte pot fi, deseori, mai grave decît se crede de obicei.

Dar declanșarea, dirijarea și controlul proceselor de „învățare în clasă" nu sînt chestiuni care să poată fi rezolvate de către oricine și oricum ! Este necesară planificarea, proiectarea, anticiparea lor riguroasă !

Acestea au fost considerentele care l-au determinat pe M. D. Merrill în 1971 să pună în circulație o expresie pedagogică nouă, de natură să revoluționeze gîndirea și practica educațională : „proiectarea instrucțională" sau „design-ul pedagogic".

„Un jargon nou ? O modă nouă ?" — se întreba De Landsheere (1979). Și răspundea : „Firește ! Dar realitatea pe care o ascunde pare capitală !"

Care este această realitate ?

Desigur, este vorba de faptul că activitatea didactică, înțeleasă ca dirijare științifică a unor procese de învățare și nu doar ca „predare" de informații, nu poate lua naștere decît pe baza unor minuțioase și științifice anticipări prealabile.

---

* Sîntem de părere că „a-i învăța pe elevi să învețe", rămîne o urgență pentru școala noastră actuală ; ceea ce înseamnă implicit, că nu opinăm pentru renunțarea totală la *„învățarea acasă" ;* ea ar trebui să fie însă cît mai științifică și cît mai riguroasă.

Designul instrucțional sau proiectarea științifică a activității didactice constituie prima și cea mai importantă condiție pentru a putea ajunge la „învățarea desăvîrșită". Oricare din modelele și sistemele care reușesc să realizeze „visul comenian" — inclusiv cele amintite în subcapitolele precedente — respectă cu strictețe cerința proiectării didactice a activităților instructiv-educative.

O modă ? Se pare că, totuși, nu este vorba de o modă din moment ce ea constituie o condiție sine-qua-non a realizării „învățării în clasă"...

Poate fi suplinită prin altceva ? Se pare că nu. Este obligatorie pentru orice educator care vrea să-și ajute *toți* elevii, să evite marasmul insuccesului școlar sau umilințele mediocrității la învățătură ? Se pare că da.

„A lăsa pe profesori să lupte absolut singuri cu dificultățile, sub motiv că le respectăm independența și creativitatea, înseamnă a dovedi lipsă de realism !" — observă cu justețe De Landsheere (1979, pag. 266).

Ce implicații are proiectarea didactică asupra modului educatorului de a-și concepe activitatea profesională ? Mai multe. Dar cel puțin una pare fundamentală și de natură să afecteze profund concepția tradițională cu privire la felul în care educatorul concepea lecția și celelalte activități educative pe care le desfășura.

În școala tradițională, cel care trebuia să depună eforturi acasă pentru a se prezenta la școală era doar elevul. Exceptînd educatorii stagiari, ceilalți erau socotiți suficient de „maeștri" în meseria lor pentru a nu mai fi obligați la nici un fel de eforturi prealabile susținerii lecțiilor, putîndu-le desfășura prin simplă improvizație. Din perspectiva „învățării în clasă" improvizația magistrală pare însă nu numai ineficace, ci chiar periculoasă. Educatorul — designer trebuie să preia asupra sa cel puțin o parte din eforturile „învățării-acasă", care, altădată, îi erau cerute în exclusivitate elevului. Proiectarea riguroasă a fiecărei lecții sau fiecărui grup de lecții devine prima condiție pentru a determina învățarea eficace în clasă.

Proiectarea științifică a activităților sau ansamblurilor de activități didactice presupune însă a face apel la numeroase rezultate ale cercetării psihopedagogice în vederea fundamentării cît mai exacte a fiecărei componente a procesului proiectat. Ceea ce va da naștere la numeroase probleme de ordin practic și nu numai practic. Definirea obiectivelor activității obligă la a face apel la așa-numite „taxonomii de obiective educaționale". Educatorul se va întreba, desigur, care este taxonomia cea mai bună și în ce fel se poate face apel la ea. Analiza resurselor educaționale îl va obliga pe educator la cunoașterea tehnicilor de „analiză a conținutului", a „teoriilor învățării" și „teoriilor dezvoltării", ceea ce va fi de natură nu doar să-l solicite pentru a se informa, ci și de a întreprinde un serios proces de selecție. Elaborarea strategiilor didactice îl va solicita pe *designer* la asamblarea metodelor, materialelor și mijloacelor de învățămînt în așa-numite „combinații metodice" care trebuie să-l pună pe elev în „situații de învățare" bine delimitate ; ceea ce este de natură să solicite educatorului, indiferent de specialitate, o profundă cunoaștere a caracteristicilor metodologiei didactice ș.a.m.d.

De fapt, în cercetarea psihopedagogică s-au realizat progrese importante în toate domeniile și mai ales în cele patru implicate în procesul

proiectării didactice. Problema care se ridică în fața teoreticienilor, dar și a celor aflați la catedră care doresc să introducă noul în activitatea lor pare aceasta : cum pot fi asamblate coerent rezultatele cercetării psihopedagogice din aceste domenii în modele de acțiune instrucțională eficientă ?

Modelele menționate în subcapitolele anterioare s-au realizat, în special, cu ajutorul *analizei sistemice*. Este suficient să considerăm sistemul de învățămînt ca un subsistem subordonat sistemului mai vast „societate" pentru a putea judeca totul în termeni de „componente", „structură" și „relații structurale" — specifici tehnicii amintite. Tot astfel se poate proceda și la un nivel mai elementar, acela al simplei lecții care poate fi considerată ca o „componentă structurală" a sistemului „proces de învățămînt". Avantajele unei asemenea analize vor fi apreciabile în condițiile în care ea va fi definitivată. Încercările actuale pot fi și ele considerate ca încurajatoare și binevenite (E. P. NOVEANU și colab., 1983 : I. T. RADU, 1981 ș.a.).

Se poate considera însă că esențialul problemei pe care asamblarea rezultatelor cercetării psihopedagogice într-un model instrucțional coerent îl presupune este, esențialmente, o chestiune de *raționalitate* și *bun simț practic*. Înainte de a întreprinde sofisticate analize sistemice sau analize operaționale se poate formula problema în termeni mai simpli : „Cum se pot adecva corect anumite mijloace pentru a realiza anumite obiective și cum se poate verifica dacă adecvarea respectivă a fost justă ?" Or, în bună tradiție cu recunoscutul *spirit practic* românesc, acestei probleme i se poate găsi o soluționare, credem, convenabilă. A proceda precum „bunul gospodar" în activitatea didactică — așa cum am sugerat în paginile acestei lucrări — nu numai că nu contravine exigențelor analizei sistemice, dar presupune avantajul de a apela la o modalitate aflată la îndemîna oricărui educator care lucrează în sistemul românesc de învățămînt, de implementare rapidă în activitatea sa a rezultatelor noi ale cercetării psihopedagogice. În plus, modul de a gîndi și de a acționa al „bunului gospodar" corespunde *spiritualității poporului român* care își are specificul său ! Există, desigur, o convergență evidentă între acest mod de a gîndi și acționa și principiile fundamentale ale praxeologiei care, la rîndul lor, nu ignoră, ci presupun regulile analizei sistemice. Modelul instrucțional al „bunului gospodar" sugerează un tip de educator cu dezvoltat simț practic și care conferă raționalității acționale un credit mult mai mare decît improvizației. Totodată, acest model nu exclude intervenția ingenioasă și creativitatea didactică. Fără a considera însă că totul ține de „harul pedagogic" ori de „măiestria didactică", procedînd precum „bunul gospodar", educatorul contemporan continuă, cel puțin în planul acțiunii, tradițiile culturale ale școlii românești. Oricît de revoluționare ar fi descoperirile noi ale cercetării psihopedagogice, ele nu vor putea fi integrate printr-o inserție brutală în educația românească ; legătura cu tradițiile viabile ale școlii românești nu numai că trebuie păstrată (și nu „violentată" printr-o „americanizare" sau „occidentalizare" forțată), ci trebuie potențată ! Este posibil acest lucru ? Desigur, în măsura în care admitem că raționalitatea și simțul

practic, spiritul acțional orientat spre eficiență și creativitate au constituit trăsături permanente ale spiritualității noastre. Ceea ce este un adevăr indubitabil.

Dacă este imposibilă transpunerea ca atare a unuia sau altuia dintre sistemele amintite anterior pentru a determina „învățarea desăvîrșită" în condițiile școlii românești, în schimb se poate pune problema dacă nu cumva ar putea fi transpuse *exigențele esențiale de ordin psihopedagogic comune tuturor sistemelor de instruire eficace,* în consens cu cerințe raționale și de bun simț practic. Care sînt însă aceste exigențe? Le-am sugerat deja în ghidurile propuse în această lucrare : *operaționalizarea obiectivelor oricărei activități didactice, analiza riguroasă a resurselor disponibile, proiectarea strategiilor focalizate pe obiective, evaluarea precisă a rezultatelor.*

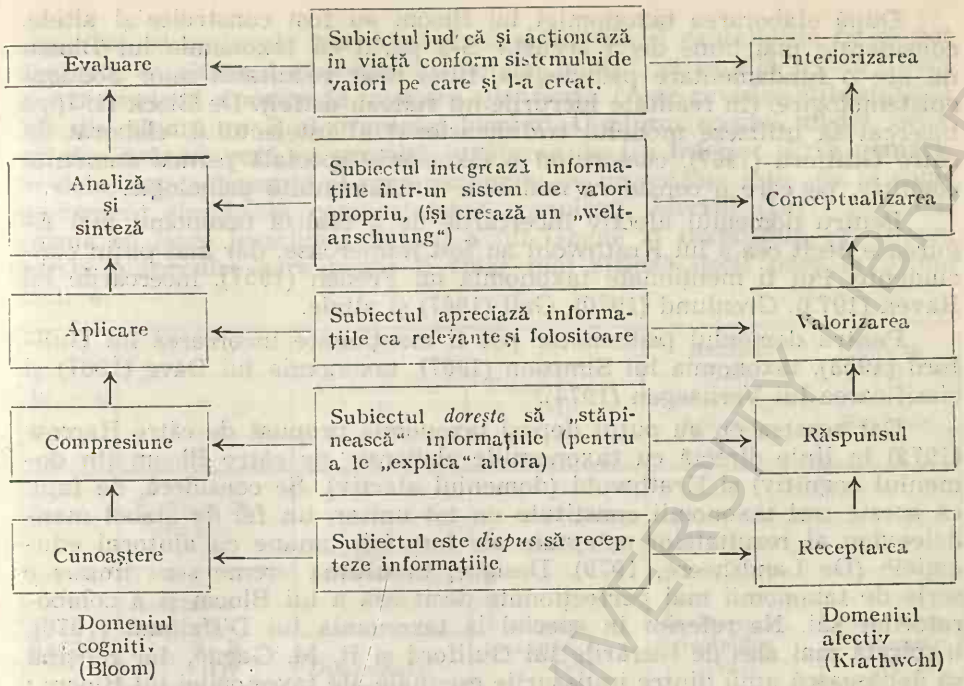
În finalul acestei cărți cititorul resimte, neîndoielnic, nevoia unor precizări și sugestii care să-l ajute să pătrundă mai adînc în problemele puse în discuție și să le folosească în activitatea practică de zi cu zi, năzuind spre determinarea „învățării desăvîrșite" la elevii cu care lucrează, cu entuziasm măsurat, dar și cu încredere în puterea științei.

3.1. OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE PENTRU „ÎNVĂȚAREA DESĂVÎRȘITĂ"

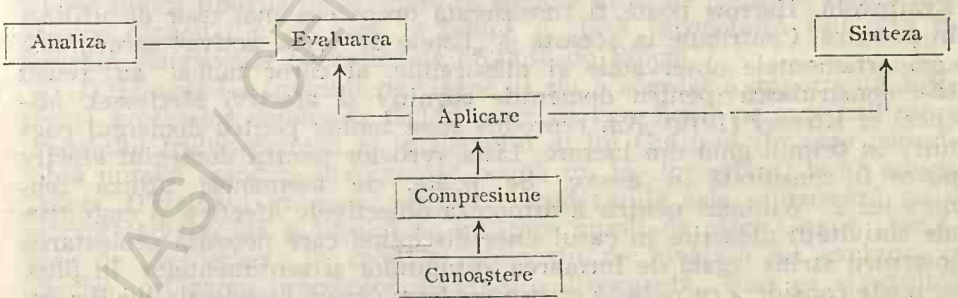
Nu este posibilă proiectarea corectă, riguroasă, a activității didactice fără cunoașterea prealabilă a rezultatelor așteptate ale acesteia ! Aceasta este concluzia la care a ajuns cu peste trei decenii în urmă Benjamin S. Bloom cu ocazia Congresului Anual al Asociației Americane de Psihologie de la Chicago (1951). Înainte de a cere ceva elevului trebuie să știm dacă el poate deveni capabil de respectiva performanță. De cele mai multe ori educatorii precticieni uită acest adevăr elementar. Bloom și-a dat seama însă că el are o valoare capitală pentru practica instruirii și a educației. În acest fel s-a născut ideea inventarierii, clasificării și ierarhizării obiectivelor educaționale. Copilul este supus prin procesul instructiv-educativ unei formări și dezvoltări controlate. În ce „domenii" se poate produce această dezvoltare ? Vorbim, într-o măsură metaforic, despre dezvoltarea multilaterală a personalității. După Bloom această dezvoltare s-ar produce doar în trei mari domenii : domeniul cognitiv, domeniul afectiv și domeniul psihomotor. Care sînt capacitățile care pot fi formate pe calea educației în aceste domenii și în ce ordine se poate produce această formare ?

În 1951 Bloom a propus o taxonomie completă a obiectivelor educaționale din domeniul cognitiv. În 1970 Krathwohl a reușit să descrie taxonomia obiectivelor din domeniul afectiv. Harrow (1972) a reușit să descrie taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor.

Am prezentat deja în ghidul nr. 1 taxonomia obiectivelor din domeniul cognitiv. Ea are o importanță fundamentală pentru proiectarea instruirii. Nu este mai puțin adevărat că realizarea oricărui obiectiv cognitiv este însoțită și în foarte mare măsură condiționată de realizarea unor obiective din domeniul afectiv. Frank E. Williams (1973) a reușit să integreze cele două domenii :



Taxonomiei lui Bloom, Krathwohl și Masia i s-au adus o serie de critici. Stoker și Kropp (1964) au contestat cele șase categorii din domeniul cognitiv, arătînd că ele nu pot fi confirmate pentru instruirea la o serie de discipline cum ar fi științele sociale. J. P. Guilford (1967) a reproșat taxonomiei din domeniul cognitiv faptul că nu menționează memoria, considerînd-o ca un aspect particular al categoriei elementare „cunoașterea". Madaus, Woods și Nuttal au arătat că ierarhia taxonomică din domeniul cognitiv este contestabilă. Astfel, „analiza" nu condiționează „sinteza" și „evaluarea". Ei au propus următoarea ierarhie a categoriilor în domeniul cognitiv :



De Corte (1973) a considerat că sistemul categorial din domeniul cognitiv este eterogen și că nu întotdeauna categoriile se exclud reciproc. În acord cu De Corte, D'Hainaut (1977) observă că „este foarte greu să distingem «interpretarea» (din categoria «comprehensiune») de «aptitudinea de a manipula relații între idei» (din categoria «analiză»)".

După elaborarea taxonomiei lui Bloom au fost construite și altele, considerate mai bune decît aceasta. S-a părut că taxonomia lui Bloom nu are o fundamentare psihologică, fiind doar rezultatul unor deducții epistemologice. (În realitate lucrurile nu stăteau astfel). De Block (1970) a încercat să utilizeze modelul tridimensional al intelectului, elaborat de către Guilford (1967), construind o taxonomie specială pentru domeniul cognitiv, pe care o considera mai bine fundamentată psihologic.

Pentru domeniul afectiv încercările de a realiza taxonomii mai riguroase decît cea a lui Krathwohl au fost numeroase, dar mai puțin concludente. Pot fi menționate taxonomia lui French (1957), încercările lui Raven (1973), Gronlund (1970), Gall (1967) și altele.

Pentru domeniul psihomotor pot fi menționate încercarea lui Guilford (1958), taxonomia lui Simpson (1967), taxonomia lui Dave (1967) și clasificarea lui Verhaegen (1974).

Dar acestea nu au putut depăși taxonomia propusă de către Harrow (1972) în linie directă cu taxonomiile elaborate de către Bloom (în domeniul cognitiv) și Krathwohl (domeniul afectiv). Se consideră, de fapt, că aceste trei taxonomii constituie un tot unitar, un fel de „tabel mendeleevian al rezultatelor așteptate ale formării umane cu ajutorul educației" (De Landsheere, 1979). Desigur, în ultima vreme s-au impus o serie de taxonomii mai perfecționate decît cea a lui Bloom și a colaboratorilor săi. Ne referim în special la taxonomia lui D'Hainaut (1970), inspirată mai ales de lucrările lui Guilford și R. M. Gagné, dar reușind să depășească unul dintre impasurile esențiale ale taxonomiei lui Bloom : separarea arbitrară a celor trei domenii de formare umană. Modelul taxonomic al lui D'Hainaut a fost apreciat drept „cel mai complet dintre toate, pînă la data actuală" (De Landsheere, 1979, pag. 221). Totuși, sistemul lui D'Hainaut prezintă dezavantajul de a fi greu manevrabil de către practicienii fără experiență în metodologia operaționalizării obiectivelor instrucționale. Însuși autorul modelului a apreciat că pentru practicieni este mai degrabă recomandabil să apeleze la anumite „bănci de obiective" construite special pentru ei de către cercetători, decît ca ei să se aventureze în operaționalizarea obiectivelor cu ajutorul acestei taxonomii.

Astfel încît, cel puțin pînă la data actuală, taxonomia lui Bloom, Krathwohl, Harrow poate fi considerată drept cea mai ușor de utilizat în practică. Contribuie la aceasta și „listele de verbe active" care indică comportamentele observabile și măsurabile, al căror tablou au reușit să-l construiască (pentru domeniile cognitiv și afectiv) Metfessel, Michael și Kirsner (1970). Am reprodus acest tablou pentru domeniul cognitiv în primul ghid din lucrare. Lista verbelor pentru domeniul afectiv poate fi consultată în anexe. Se poate, de asemenea, utiliza tehnica lui F. Williams pentru a armoniza obiectivele afective și cognitive ale activității didactice în cazul unor discipline care necesită proiectarea instruirii strîns legată de formarea atitudinilor și sentimentelor. În plus, se poate considera ca nejustă critica conform căreia taxonomia lui Bloom, Krathwohl, Harrow nu ar avea o fundamentare psihologică riguroasă. Oricare ar fi fost specificul elaborării acestei taxonomii, trebuie luată în considerare, cu seriozitate, descoperirea făcută de către R. M. Gagné și M. D. Merrill (1971). R. M. Gagné reușise să elaboreze încă din 1965 un model coerent asupra tipurilor fundamentale de învățare care afectează procesul instruirii pe care, apoi, l-a convertit în taxonomie de

obiective educaționale (considerînd că abilitățile și capacitățile ce se pot dezvolta cu ajutorul educației nu pot fi „rupte", ci se află legate direct de procesele și tipurile de învățare spontană). (A se revedea subcapitolul 3.5. din ghidul nr. 3 al prezentei lucrări). Conform acestui model, orice tip de învățare cere ca premisă învățarea de tip inferior. Prin urmare, modelul este o ierarhie al cărei principiu de organizare este „de la comportament simplu la comportament complex". Merrill (1971) și-a dat seama că între ierarhia învățării a lui Gagné și taxonomia lui Bloom există o înrudire care poate fi chiar mai strînsă decît pare la prima vedere.

BLOOM	—	Cunoașterea (I)	Compresiune (II)	Analiza (III) / Aplicare (IV)	Sinteza (V) / Evaluare (VI)
GAGNÉ	Învățare de semnale (I)	Asociații verbale (IV)	Învățarea conceptelor (VI)	Învățarea principiilor (VII)	Rezolvarea problemelor (VIII)
	Învățarea legăturilor S—R (II)	Discriminări multiple (V)			
	Înlănțuiri motorii (III)				

Astfel, nu încape nici o îndoială că nivelele IV—V din sistemul Gagné-Merrill corespund „cunoașterii" din sistemul lui Bloom ; „comprehensiunea" din sistemul lui Bloom este vădit legată de „învățarea conceptelor" (Gagné) ; „analiza" și „aplicarea" (Bloom), sînt, probabil, legate de „învățarea principiilor" (Gagné) ; „evaluarea" și „sinteza" sînt, după toate aparențele, condiționate de „rezolvarea problemelor". De fapt, Gagné indică tipurile de învățare ce trebuie utilizate pentru a forma mai eficace capacitățile pe care le indică o clasă taxonomică sau alta în ierarhia obiectivelor educaționale propusă de Bloom.

- D'Hainaut l-a învinuit pe Gagné că nu a acordat o importanță suficientă proceselor creatoare, făcînd „caz" de beneficiile pe care utilizarea modelului tridimensional al intelectului al lui Guilford (în care capacitatea numită „gîndire divergentă" ocupă un loc important) le-ar aduce. Totuși, D'Hainaut greșește, întrucît considerațiile sale se bazează pe o interpretare greșită a tipului de învățare numit de către Gagné „rezolvare de probleme" ; în realitate acest tip de învățare nu exclude, ci implică, utilizarea proceselor de gîndire divergentă ; ceea ce și explică faptul că rezolvarea de probleme a fost considerată de către Merrill drept calea cea mai sigură pentru formarea capacităților de sinteză și evaluare.

Desigur, în vederea realizării unor activități didactice care să poată fi apreciate ca realizînd „învățarea desăvîrșită", utilizarea unei taxonomii de obiective are o importanță care depășește cadrul strîmt al simplelor aprecieri intuitive cu privire la finalitățile educaționale. De Landsheere (1979) a reușit să nuanțeze problematica obiectivelor educaționale, sta-

bilind că, dincolo de varietatea taxonomiilor, toți autorii împărtășesc ideea de a distinge trei niveluri de definire a obiectivelor educaționale. (A se revedea capitolul 1.1. din primul ghid al lucrării de față).

Primul nivel este acela al finalităților celor mai generale ale sistemului educativ dat. S-a pus problema dacă aceste finalități trebuie definite în funcție de cerințele societății față de sistemul (sau sistemele) ei educative sau în funcție de necesitățile de dezvoltare ale personalității umane.

În primul caz ar însemna că definirea finalităților educaționale să fie rezultatul unei analize a funcției sociale a învățămîntului. În cel de al doilea caz s-ar pune problema de a stabili valorile generale și idealurile de formare umană în general (de exemplu valorile „platonice" de Adevăr, Frumos și Bine). Cu privire la acest din urmă aspect există o serie de pledoarii care par justificate la prima vedere. Se aduce în discuție în special faptul că „istoria spiritului uman" a fost marcată de aceste trei năzuințe. Astfel, orice filosof „post-platonic" a elaborat cîte un sistem filosofic alcătuit din trei mari domenii : gnoseologie („Adevărul"), etică („Binele") și estetică („Frumosul"). Oare acestea să fie, dincolo de spații și de timpuri, domeniile eterne de dezvoltare ale personalității umane ? Cel puțin unul dintre aceste domenii filosofice a suferit o transformare capitală în ultimele două secole : gnoseologia. În locul tradiționalelor „teorii ale cunoașterii" au apărut *științele*, desprinzîndu-se, una cîte una, de climatul pe care reflecția metafizică îl inspira. Aceasta a avut un anumit efect — care se accentuează în epoca contemporană — în problematica teoretică și practică a educației.

Față de educația tradițională, marcată profund de exigențele educației morale și estetice, în epoca contemporană educația intelectuală a devenit, astfel, prioritară. Didactica era altă dată un domeniu secundar al pedagogiei în raport cu celelalte. *Teoria instruirii* a devenit însă astăzi domeniul central al acesteia. Studiul științific al fenomenelor și proceselor învățării a progresat spectaculos în ultimele decenii. S-au proliferat în număr mare numeroase *teorii ale învățării*. O vreme s-a considerat că epuizarea acestui domeniu de cunoaștere științifică este imposibilă, numărul teoriilor învățării părînd ilimitabil. În 1973 L. B. Itelson a avut curiozitatea de a verifica dacă nu cumva există o convergență a cercetărilor experimentale dedicate învățării, dincolo de varietatea extrapolărilor teoretice pe care diverși autori le susțineau. Or, a părut cu totul surprinzător să fie regăsite direcții unitare și semnificații comune la nivelul unor investigații experimentale desfășurate sub egida unor viziuni filosofice-pedagogice ce păreau a se exclude între ele : asociaționism, behaviorism, reflexologie, operaționalism ș.a. În special a surprins constatarea unei anumite convergențe între behaviorism (psihologia tradițională americană) și reflexologie (psihologia tradițională sovietică).

În această perspectivă, R. M. Gagné (1965) a reușit să regăsească o legătură ierarhică indiscutabilă între cîteva tipuri fundamentale de învățare, relevate de cercetări experimentale aparținînd unor școli și concepții psihologice foarte diferite. Samuel Ball (1970) a reușit să completeze ierarhia tipurilor de învățare descrisă de către R. M. Gagné, creînd un model mai complet al fenomenologiei învățării. Asupra acestor modele vom reveni în subcapitolul următor. Precizăm deocamdată doar faptul că elaborarea lor a permis cercetătorilor construirea unor modele științifice ale instruirii, fundamentate riguros pe fenomenologia psihologică a învățării.

Un model sau o teorie a instruirii se constituie ca o tehnologie de declanșare, dirijare și control al unor procese de învățare bine delimitate experimental. A pune în acord rezultate scontate ale instruirii cu procese sau tipuri de învățare suficient de profund cunoscute înseamnă a fundamenta psihologic desfășurarea instruirii. Nu este posibilă postularea unui anumit obiectiv educațional (formarea unei anumite capacități) fără a lua riguros în seamă existența unor procese de învățare care să facă posibilă formarea acelei capacități. Nu se poate stabili o finalitate educativă de genul „orice absolvent al liceului să fie capabil să reziste sub apă fără nici un auxiliar tehnic timp de 50 de minute", întrucît cele mai elementare investigații asupra proceselor de învățare și adaptare dovedesc imposibilitatea unei asemenea performanțe la om.

Abia definind cu precizie finalitățile cele mai generale ale educației pe baza analizei funcției sociale a învățămîntului și ținînd seama de posibilitățile (condițiile) de dezvoltare ale ființei umane devine posibilă deducerea și explicitarea obiectivelor educaționale cu nivel de abstracție intermediar. Se va putea realiza astfel inventarul obiectivelor educaționale pe baza delimitării domeniilor de conținuturi (materii de învățămînt) și a nivelurilor comportamentale (cognitive, afective sau psihomotorii). În fine, acestea din urmă vor putea fi diferențiate și concretizate în obiective cu nivel de abstracție foarte scăzut, în obiective concrete sau specifice. Obiectivele concrete sau specifice vor putea fi definite în funcție de comportamente precise și materii de învățămînt.

De Landsheere (1978) a propus un „tablou trifazic" al definirii obiectivelor educaționale pe baza unor sugestii ale lui D. Krathwohl (1965) (v. p. 294).

O asemenea imagine asupra tehnologiei de elaborare a obiectivelor educaționale într-un singur sistem de învățămînt se află, desigur, în contrast cu metodologia obișnuită de construire a *curriculum*-ului școlar (planuri și programe de învățămînt). De regulă, planurile și programele de învățămînt tradiționale se elaborează pe baza unor aprecieri arbitrare și a unor intuiții subiective în legătură cu finalitățile educative care trebuie urmărite. În consecință, o programă de învățămînt tradițională este, în mod obișnuit, un inventar mai mult sau mai puțin arbitrar de conținuturi (de informații teoretice) ce trebuie memorate de către cel care învață. Sînt cu totul „neobișnuite" situațiile în care programele de învățămînt indică precis și comportamentele pe baza cărora respectivele conținuturi pot fi însușite de către cei care studiază. Este fără îndoială o situație care poate fi calificată ca ținînd de nivelul prea scăzut al tehnologiei de elaborare a *curriculum*-ului școlar și care ar trebui de urgență schimbată în consens cu rezultatele noi ale cercetării științifice în domeniul clasificării și ierarhizării obiectivelor educaționale.

Ar fi de dorit, așadar, ca autorii de planuri și programe de învățămînt să pornească prin a descrie finalitățile generale (capacitățile esențiale) ale absolvenților unui anumit subsistem educațional, urmînd apoi să „defalce" aceste finalități în comportamente de nivel intermediar și, încheind printr-o inventariere și ierarhizare a „capacităților-țintă" ce ar trebui urmărite în legătură cu asimilarea fiecărui conținut al procesului de învățămînt. Aceasta ar avea un dublu efect. Pe de o parte programele de învățămînt ar înceta să mai apară ca „sumare" ale unor domenii științifice ; pe de altă parte, manualele ar înceta să mai apară ca „rezumate" ale unor tratate științifice. Atît programele cît și manualele de învățămînt ar constitui instrumente psihopedagogice puse

FAZA I: INVENTARUL CELOR MAI GENERALE OBIECTIVE

Analiza funcției sociale a învățământului

Interogarea directă a societății asupra obiectivelor învățământului

Filosofia educației cu rol de:
— cadru de orientare
— sistem de ordonare

REZULTAT:

OBIECTIVE FOARTE ABSTRACTE OFERIND PRIMA EXPLICITARE A OBIECTIVELOR CELOR MAI GENERALE

FAZA II: INVENTARUL ȘI DIFERENȚIEREA OBIECTIVELOR LA UN NIVEL DE ABSTRACȚIE INTERMEDIAR

Explicitarea obiectivelor foarte abstracte.

Delimitarea domeniilor de conținuturi și de rubrici (dimensiunile conținutului)

Specificarea a nivelurilor de comportamente cognitive și afective sau psihomotorii

REZULTAT:

OBIECTIVE CU NIVEL DE ABSTRACȚIE INTERMEDIAR, EXPRIMATE PRIN OPERAȚII ȘI RUBRICI DE CONȚINUT ASUPRA CĂRUIA VREM SĂ FACEM SĂ FUNCȚIONEZE ACESTE OPERAȚII

Diferențierea obiectivelor cu nivel de abstracție intermediar

Diferențierea după nivelurile și tipurile de învățământ (plan-cadru al sistemului școlar)

Diferențierea după importanța relativă a obiectivelor

FAZA III: INVENTARUL ȘI DIFERENȚIEREA OBIECTIVELOR SPECIFICE

Concretizarea obiectivelor cu nivel de abstracție intermediar

Analiza rubricilor de conținut pe probleme, unități și elemente ale materiilor

Specificarea sub formă de comportamente concrete pe care elevii trebuie să le aplice conținuturilor

REZULTAT:

OBIECTIVE CONCRETE SAU SPECIFICE: MATERII ȘI COMPORTAMENTE CONCRETE

Diferențierea acestor obiective:

— după accesibilitatea teoretică

— după interesul relativ

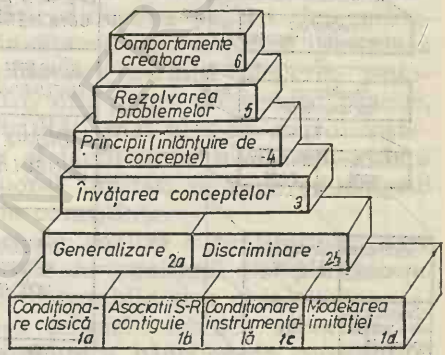
ordonarea în secvențe didactice

BCU IAȘI CENTRALĂ CERCETARE LIBRARY

la dispoziția educatorilor și educaților în vederea formării unor capacități de acțiune sau de investigare a realității.

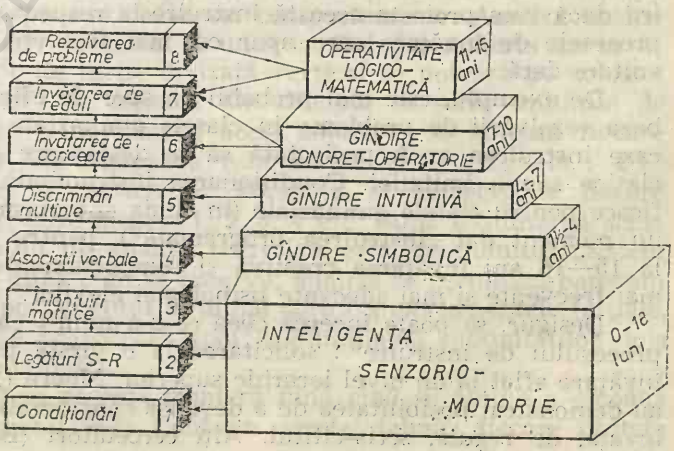
3.2. ANALIZA CONDIȚIILOR ȘI RESURSELOR EDUCAȚIONALE

3.2.1. Am anticipat deja necesitatea de a nu porni în proiectarea procesului de învățămînt — fie că este vorba de o lecție, sistem de lecții sau întregi programe instructiv-educative — de la conținuturi, ci de la obiectivele („rezultatele așteptate") ale instruirii. Principial, ori de cîte ori obiectivele activității didactice sînt definite în termeni operaționali, cadrul didactic și elevii se află în situația de a cunoaște cu precizie „ce trebuie să știe" sau „ce trebuie să știe să facă" elevii la sfîrșitul acelei activități. Cu ce resurse pot fi realizate aceste așteptări. Am stăruit asupra *resurselor psihologice* ce pot fi utilizate pentru a realiza obiectivele operaționale ale activității didactice. Din punctul de vedere al proiectării instruirii prezintă un interes major legătura dintre procesele învățării și obiectivele instrucționale urmărite. Am descris deja legătura întrezărită de către Merrill între procesele tipice de învățare ierarhizate de către R. M. Gagné și taxonomia obiectivelor educaționale realizată de către Bloom, Krathwohl, Harrow. S. Ball (1970) a reușit să elaboreze o ierarhie mai completă a tipurilor fundamentale de învățare implicate în instruirea umană și să descrie principalele implicații instrucționale ale acesteia :

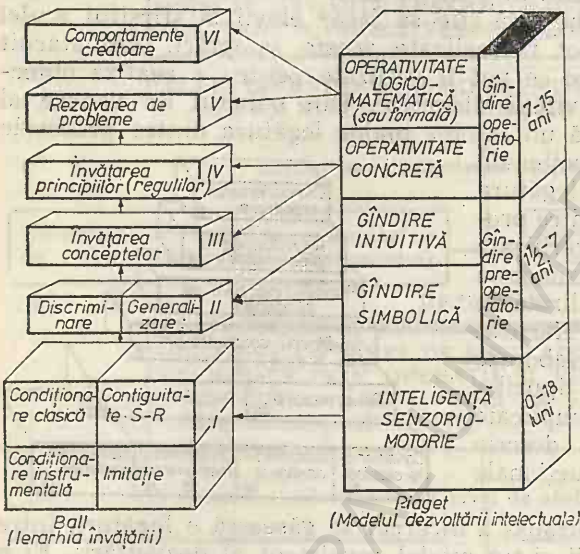


Încă din 1972 Sidney Strauss a încercat să găsească o legătură între modelul ierarhic al învățării și un model consistent al dezvoltării. El a reușit să pună în acord la acea dată ierarhia lui Gagné cu teoria stadială a dezvoltării intelectuale elaborată de către Jean Piaget :

Ce interes practic poate avea această armonizare ? Este îndeobște cunoscut educatorilor un principiu didactic formulat încă de Comenius și susținut cu entuziasm de către Jean-Jacques Rousseau : principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale. Este o evidență, asupra căreia nu trebuie stăruit prea mult, că principiul ca atare este valabil în sine, dar că nu poate fi urmat în practică cîtă vreme respectivele



„particularități" nu sînt cunoscute științific. Integrarea propusă de către Strauss (1972) reprezintă o tentativă de fundamentare a cerinței pe care acest principiu străvechi o formulează. Ierarhiei lui R. M. Gagné i s-au găsit însă, în timp, o serie de limite importante. Acestea se referă în special, la prea stricta delimitare a primelor două trepte ale modelului (legături S-R, asociații verbale, discriminări) și mai ales la ultima treaptă (rezolvarea de probleme). În special a stîrnit critici absența din modelul lui Gagné a învățării creative. Așa cum am mai spus, R. M. Gagné și L. J. Briggs (1964) au încercat să arate că prin rezolvare de probleme se pot înțelege și comportamente ale învățării creative. Acesta este și motivul pentru care Merrill (1971) a presupus o legătură între „sinteză" (taxonomia lui Bloom) și „rezolvarea de probleme" (taxonomia lui Gagné). Totuși, este ușor de regăsit, fie și numai cu titlu ipotetic, o legătură mai strînsă între modelul învățării și modelul dezvoltării, cu condiția să înțelegem această legătură nu ca o integrare „în sine", ci exclusiv din perspectiva implicațiilor (practice) pe care aceste modele le au în planul concret al instruirii. Astfel, este posibilă integrarea modelului ierarhic al învățării, propus de S. Ball, cu modelul dezvoltării, propus de către J. Piaget.



Se înțelege că integrarea de mai sus are un caracter exclusiv „instrucțional". Altfel spus, nu se pune problema de a identifica un anumit tip de învățare cu un anumit stadiu de dezvoltare, ci doar de a înțelege că, date fiind implicațiile proceselor de învățare celor mai frecvente la o anumită vîrstă, crește probabilitatea de a putea spori eficacitatea instruirii dacă vom proiecta această instruire la respectiva vîrstă în raport cu procesele de învățare care apar cel mai frecvent în perioada de dezvoltare dată.

De exemplu, este mai probabil un spor de eficacitate a instruirii pe baza rezolvării de probleme în clasele gimnaziale decît în condițiile în care instruirea ar fi proiectată să se desfășoare pe baza condiționării clasice sau a imitației. Condiționarea instrumentală este probabil ineficace pentru clasele gimnaziale (în ciuda entuziasmului care a însoțit la un moment dat „instruirea programată"), pentru simplul motiv că pe la 15—16 ani învățarea creativă și comportamentele de explorare sînt mai frecvente și mai adecvate psihologiei elevilor.

Desigur, se poate încerca ceea ce s-a numit „accelerarea generală a procesului de instruire" : solicitarea la o vîrstă precoce a unui tip de învățare aflat la un nivel ierarhic superior. Moore (1963) și Fowler (1962) au demonstrat posibilitatea de a devansa considerabil vîrsta la care copiii învață, de regulă, scris-cititul. Alți cercetători (Bruner, 1960 ; Dienes,

1964 ; Engelmann, 1967 ; Ojermann, 1966 ș.a.) au demonstrat posibilități remarcabile de accelerare a instruirii la matematică.

Față de accelerarea instruirii practicienii manifestă, în general, rețineri și chiar opoziție. Un argument care se invocă de regulă este acela că accelerarea învățării ar pricinui unele „vătămări" ale mecanismului interior al învățării și dezvoltării. S-a vorbit chiar de posibilitatea unor fenomene de „dopaj intelectual". Totuși, pînă în prezent nu există nici un fel de dovadă că învățarea precoce sau accelerarea instruirii ar perturba negativ procesul formării și dezvoltării umane. Dimpotrivă, există constatări semnificative în legătură cu efectele dăunătoare și chiar insurmontabile ale nestimulării timpurii, ale eșecului școlar, ale mediocrității la învățătură. Economia de timp și de efort pe care o implică accelerarea instruirii în condițiile selectării raționale a resurselor de învățare disponibile la elevi constituie o alternativă pe care educatorul contemporan nu numai că trebuie să nu o piardă din vedere, ci trebuie să se străduiască a o lua cu gravitate în seamă.

3.2.2. *Analiza conținutului instruirii* poate fi realizată mult mai riguros în condițiile proiectării activității didactice pentru determinarea eficacității generale a învățării („învățarea desăvîrșită"). Definirea operațională a obiectivelor/ activității didactice permite alegerea rațională a conținuturilor de învățare. Totuși, din punct de vedere practic, această sarcină prezintă o serie de dificultăți mai ales în cadrul sistemului de învățămînt organizat pe clase și lecții unde învățarea școlară se derulează într-un cadru spațio-temporal limitat, în care educatorul trebuie să adapteze o imensă cantitate de cunoștințe.

Au fost elaborate o serie de tehnici de analiză a conținutului care pot fi utilizate de către educatori în funcție de specificul disciplinelor pe care le predau, a resurselor psihologice disponibile și a obiectivelor urmărite. Se propun adesea trei asemenea tehnici : tehnica arborilor logici, tehnica grafurilor de cunoștințe și tehnica băncilor de conținuturi

A) *„Arborii logici"*. Structura logică a unei materii de învățămînt poate fi reprezentată ca o rețea de componente ce cresc progresiv la fiecare nivel, precum ramurile unui arbore. Acest model de organizare presupune o „structură în arbore" și permite o „analiză în arbore".

a) Cel mai cunoscut exemplu de „analiză în arbore" este cel propus de către Le Xuan (1965) : „arborele de conținut". Este un exemplu tipic de analiză a conținutului bazată pe comportamente bine definite și pe ordonarea materiei în funcție de aceste comportamente. Analiza începe cu enunțul unui obiectiv terminal al unui capitol din materia de învățămînt, apoi pe o foaie de hîrtie divizată vertical se notează pe coloana din stînga acest enunț ; pe coloana din dreapta se scriu unitățile de conținut în care poate fi descompus acest obiectiv ; se notează fiecare unitate în subunități, de asemenea numerotate (1.1., 1.2., etc. ; 2.1., tei operații se revine la coloana din stînga și se descompune fiecare unitate de conținut cu cifre arabe : 1, 2, 3, 4 etc. După terminarea aces-

b) Un alt exemplu de analiză regresivă este așa-numitul „sistem învățate. În acest fel, după cum se observă, analiza se derulează oarecum retroactiv : de la comportamentul terminal spre comportamentele inițiale, completă în stînga ; se procedează apoi la eliminarea subunităților deja de la necunoscut spre cunoscut.

2.2. etc.). Se continuă în această manieră pînă cînd se obține o coloană mathetic" al lui Gilbert (1962). Conform acestei tehnici fiecare unitate

de analiză comportă o legătură S—R proprie, unde S reprezintă situațiile de învățare și R rezultatele acestora. Dacă presupunem un comportament terminal oarecare, atunci legăturile sale vor fi : $S_0 \rightarrow R_1$; $S_1 \rightarrow R_2$; $S_2 \rightarrow R_3$. Ordinea învățării acestor legături se va face de la S_0 către R_3 ; dar analiza conținutului acestei învățări se va face regresiv : se va începe cu legătura $S_2 \rightarrow R_3$, apoi cu $S_1 \rightarrow R_2$ și în fine $S_0 \rightarrow R_1$.

Unii autori au regăsit la „sistemul mathetic" o analogie cu ierarhia tipurilor de învățare a lui Gagné (1965) ș.a.

c) Într-adevăr, este posibilă o analiză regresivă a conținutului învățării și cu ajutorul ierarhiei lui Gagné. Pentru Gagné „logica internă" a materiei de învățământ — spre deosebire de „organizarea logică" a disciplinei sau științei respective, așa cum o „percepe" cercetătorul sau savantul — trebuie să urmeze logica internă a învățării. Altfel spus, unitățile de conținut ale materiilor de învățământ ar trebui articulate conform ierarhiei standard a tipurilor de învățare. Prin urmare, o analiză regresivă, cu ajutorul ierarhiei învățării, a conținuturilor de învățământ ar presupune următoarea ordine : rezolvare de probleme, învățare de principii, învățare de concepte, discriminări multiple, asociații verbale, înlănțuiri motrice, legături S—R, învățare de semnale.

d) O altă tehnică cunoscută de „analiză în arbore" este cea propusă de către Annett și Duncan (1967) : „analiza sarcinilor". Modelul utilizat de către cei doi autori se sprijină pe analogia rețelei de sarcini de învățare cu circuitele electronice : în orice materie de învățământ ar exista „blocuri" ale grupurilor de operații cognitive și, de asemenea, „legături" corespunzînd rezultatelor (produselor) acestor operații.

Cunoscînd un comportament terminal A, se pot „calcula" produsele (rezultatele) învățării și regăsi, retroactiv, operațiile care fac posibile aceste produse. Pe această bază se pot formula sarcinile de învățare care conduc prin îndeplinire la comportamentul terminal dorit.

B) *„Grafurile de cunoștințe"*. Principial se poate considera că orice materie de învățământ comportă două elemente fundamentale : unități de conținut și rețele de conexiuni între aceste unități.

a) Regnier și Montmollin (1969) observaseră că orice materie de învățământ poate fi precis caracterizată ori de cîte ori vom considera un comportament terminal fix, preexistent, și vom proceda apoi la decuparea, mai mult sau mai puțin rafinată, a elementelor componente ale acestui comportament ; este suficient apoi să numim aceste elemente componente „unități de conținut", să le inventariem complet și să regăsim legăturile dintre ele pentru a putea spune că am întreprins o analiză integrală a respectivului obiectiv terminal (capitol, parte coerentă dintr-o disciplină, etc.).

Fiecare „unitate de conținut" va putea fi apoi definită în termeni de performanță observabilă și măsurabilă, cu ajutorul unei proceduri oarecare de operaționalizare a obiectivelor. Desigur, cel mai inteligent mod de a regăsi legăturile unei „unități de conținut" este acela de a o considera ca fiind în relație binară cu alte unități. Orice „unitate de conținut" care trebuie studiată este un joc de reacții : constituie R(ăspuns) față de o „unitate de conținut" achiziționată anterior și S(timul) față de o „unitate de conținut" ce va fi învățată ulterior. Această interpretare permite reprezentarea oricărei unități de conținut ca un sistem de relații binare ; orice ansamblu de învățare va putea fi reprezentat ca un graf de „unități de conținut".

b) O altă tehnică de analiză a conținutului, din perspectiva teoriei grafurilor, este așa-numita „analiză a rețelelor", propusă de către Wyant (1971). O „rețea" este un ansamblu de „noduri" (conținuturi), legate între ele prin vectori. Conform teoriei grafurilor, orice materie de învățămînt va putea fi reprezentată ca „rețele de arcuri orientate" (săgeți) reprezentînd relațiile între componentele unui program instrucțional dat. Aceste săgeți indică grafic caracteristicile generale ale vectorilor ; ele sînt segmente ale unui parcurs continuu, avînd un punct de plecare, un sfîrșit, o direcție și o valoare măsurată prin lungimea vectorilor. Nu stăruim asupra acestei tehnici care conduce la o analiză riguroasă a conținutului instruirii prin prisma obiectivelor terminale ale acesteia, dar care nu poate fi considerată ca suficient de operațională pentru condițiile unei proiectări didactice întreprinse de către un educator care nu dispune întotdeauna de timp nelimitat pentru această activitate.

C. *„Băncile de conținuturi"*. Unii autori consideră distincția propusă de către Gagné (1967) între criteriile interne ale analizei de conținut și criteriile externe ca foarte operațională. Pe această bază se poate diferența între logica internă a unui anumit domeniu de cunoaștere și logica internă a instruirii (care, principial, ar trebui să fie ilustrată prin organizarea conținutului manualelor, programelor și planurilor de învățămînt). Nu întotdeauna în practica învățămîntului această distincție este suficient de clară. Nu o dată, așa cum am mai spus, manualul școlar este doar un rezumat de tratat științific.

Quere (1975) a propus organizarea ansamblului informațiilor dintr-un anumit domeniu, în vederea învățării lor, sub forma unor așa-numite „bănci de conținuturi". Acestea s-ar putea obține renunțînd la organizarea „markoviană" a manualelor școlare în favoarea unor formule mai suple, adaptate obiectivelor pedagogice specifice. O „bancă de conținuturi" ar fi alcătuită din cel puțin trei elemente : un subansamblu A, reprezentînd un grup de conținuturi interdependente ; un sistem de relații în interiorul lui A, notat cu R ; o aplicare a lui A, notată *a*, reprezentînd utilizarea operațională a lui A în raport cu alte subansambluri de informații. Corelațiile A. R, *a*, constituie un *modul* ce poate fi considerat ca unitate de bază în care va putea fi organizată o „bancă de conținuturi". De exemplu, conținuturile care alcătuiesc o „bancă" pentru un modul matematic pot fi grupate în cinci subansambluri : definirea conceptelor care privesc învățarea simbolurilor sau reprezentărilor simbolice ; învățarea și operarea cu algoritmi ; teoremele și demonstrarea lor ; rezolvarea de probleme, utilizînd în respectiva rezolvare un cîmp semantic relativ la un singur concept ; rezolvarea de probleme atingînd mai multe concepte în interiorul aceleeași teorii.

Desigur, constituirea „băncilor de conținuturi" necesită eforturile cercetătorilor specializați și utilizarea unor instrumente și aparate sofisticate (ordinatoare etc.). Totuși, conform aprecierilor actuale, se consideră că viitorul instruirii eficiente este legat în mare măsură de elaborarea „băncilor de conținuturi" pentru una sau mai multe discipline de învățămînt, de construirea „modulilor" instrucționali (De Landsheere. 1976 ; Lavallée, 1975 ; Donnay și De Bal, 1977, ș.a.).

„Băncile de conținuturi" ar putea deveni un fel de „rezervoare educaționale" (naționale sau internaționale) care ar facilita în mod apreciabil activitatea cadrelor didactice. Ar fi posibilă codificarea conținuturilor cu ajutorul ordinatoarelor, ceea ce ar avea ca efect ușurarea ordonării și identificării acestor conținuturi. De fapt, asemenea încercări s-au și făcut.

Lavalée (1975) a propus un sistem de codificare a conținuturilor în funcție de nivelele lor de organizare verticală. Se citează codul 22.02.01.03.02, indicînd o anumită unitate de conținut : este vorba de cursul 22 (biologie", partea 02 (celula), secvența 01 (istoria studiului celulei), noțiunea 03 (constituienți minerali) și subnoțiunea 02 (săruri minerale). Sistemul lui Lavalée nu este însă decît un început. Este foarte probabil ca în acest domeniu să se producă în viitorul apropiat o revoluție științifică cel puțin de importanța teoretică și practică pe care a avut-o construirea primelor taxonomii de obiective educaționale.

3.3. ELABORAREA STRATEGIILOR DIDACTICE ÎN VEDEREA „ÎNVĂȚĂRII DESĂVÎRȘITE"

Oricît de precise ar fi obiectivele unei anumite activități didactice și de riguros analizate conținuturile și resursele psihologice ale acesteia, determinarea eficacității „desăvîrșite" a învățării este condiționată, indiscutabil, de precizia strategiilor didactice întrebuințate pentru a realiza aceste obiective. Din punctul de vedere al educatorului, o strategie didactică este întotdeauna o combinație de metode, materiale și mijloace de învățămînt „focalizată" asupra unuia sau mai multor obiective operaționale bine definite. Strategia didactică pune educatul într-o „situație de învățare" ; din punct de vedere psihologic, „situația de învățare" este eficace ori de cîte ori ea se constituie ca o „ocazie de învățare" pentru elev : îi oferă posibilități materiale și psihopedagogice de a realiza, prin efort conștient de învățare, unul sau mai multe obiective operaționale preconizate. Așadar, din punctul de vedere al elevului strategia didactică apare ca o sarcină de învățare „cu țintă" pe unul sau mai multe obiective educaționale. Realizarea „sarcinii de învățare" de către elev nu este posibilă decît dacă solicită utilizarea unui tip de învățare adecvat particularităților sale de vîrstă și individuale. Prin urmare, construirea strategiilor didactice eficace este o problemă de ingeniozitate pedagogică, dar care implică respectarea unor condiții de raționalitate didactică, esențiale.

Prima dintre ele o constituie respectarea cu strictețe a *naturii obiectivului* educațional urmărit. Verbul activ care indică comportamentul observabil și măsurabil din obiectivul operațional dat poate indica educatorului, cu precizie, *natura strategiei didactice* pe care trebuie să o urmărească. Dacă acest verb este, de exemplu, „a utiliza", atunci strategia didactică trebuie să respecte cu strictețe semnificația acestuia ; oricare ar fi combinația de metode, materiale și mijloace, ea trebuie să se constituie ca o „situație" educațională în care elevul are „ocazia" de a executa operația de *utilizare*.

Față de pledoariile obișnuite pentru valoarea anumitor metode sau a anumitor mijloace de învățămînt, adevărul de mai sus are o prioritate absolută. Așa cum am mai spus, nu metodele în sine, materialele didactice ca atare, ori eficiența „teoretică" a anumitor mijloace de învățămînt pot conferi eficacitate strategiilor didactice ; ci numai precizia „focalizării" acestora asupra obiectivelor operaționale. Din punct de vedere didactic, aceasta este probabil și o modalitate de a face economie de timp sau de a utiliza eficient durata orelor de clasă pentru învățare efectivă. În măsura în care cu greu se poate susține că programele actuale de învățămînt de la majoritatea disciplinelor nu suferă de supraîncărcare, problema eco-

nomiei de timp apare ca fundamentală pentru practica instruirii. Se înțelege că în aceste condiții nu este vreme pentru a mai face loc tradiționalelor improvizații didactice cu care dascălii de școală veche erau obișnuiți. Învățarea în clasă, pe baza strategiei didactice focalizată pe obiective, modifică profund rolul educatorului. El nu mai poate fi acceptat nici ca „prim actor" în procesul didactic și cu atît mai puțin ca improvizator sau simplu transmițător de informații. S-a propus chiar expresia de „inginerie comportamentală", care ar trebui să desemneze natura activității didactice în condițiile proiectării instruirii pentru învățarea completă în clasă. Fără a socoti ca foarte nimerită această expresie, ea este suficient de sugestivă pentru a arăta că educatorul trebuie să devină un conducător rațional de procese de învățare ce, fără să renunțe la tradiționalul „har pedagogic" (în măsura în care îl posedă), în orice caz nu trebuie să se bazeze exclusiv pe acesta.

3.4. EVALUAREA REZULTATELOR INSTRUIRII ȘI „ÎNVĂȚAREA DESĂVÎRȘITĂ"

O lungă tradiție pedagogică ajunsese aproape să acrediteze ideea că în educație evaluarea rezultatelor învățării va rămîne întotdeauna o problemă de „intuiție" a educatorului și de apreciere personală a acestuia. Din perspectiva tehnologiei educaționale trebuie renunțat la această iluzie.

Evaluarea — așa cum am arătat și în secțiunea I — înseamnă nu doar apreciere, ci și măsurare. Dacă aprecierea didactică va rămîne probabil multă vreme apanajul subiectivității educatorului, în schimb măsurarea trebuie bazată pe obiectivitate. Așadar, se poate spune : evaluare = măsurare (obiectivă) + apreciere (subiectivă). Desigur, primul termen al ecuației prezintă cel mai mare interes pentru practica proiectării didactice și a „învățării desăvîrșite". Din punctul de vedere al acestora din urmă, există cel puțin trei cupluri de termeni de natură a lămuri problematica complexă a evaluării : a) evaluare formativă — evaluare sumativă ; b) evaluare normativă — evaluare criteriată ; c) evaluarea calității — evaluarea eficienței.

Nu este posibilă însă lămurirea acestor cupluri de concepte fără cîteva precizări prealabile. Evaluarea obiectivă a activității didactice nu este posibilă, așa cum am mai spus, decît în condițiile în care au fost definite cu claritate, în termeni de comportamente observabile și măsurabile, obiectivele activității respective. Definirea operațională a obiectivelor educaționale implică precizarea nivelului acceptabil al performanței de învățare. *Performanța-standard* constituie, în fond, „piatra unghiulară a întregii strategii a învățării desăvîrșite". Minimumul acceptabil al performanței școlare poate fi considerat drept singurul criteriu precis pe baza căruia să se poată judeca cu obiectivitate eficiența și calitatea fiecărei activități didactice, ba chiar a unor segmente mai mari ale procesului instructiv-educativ.

a) *Evaluare formativă — evaluare sumativă.* Școala tradițională nu a cunoscut decît o singură formă de evaluare : cea cumulativă sau sumativă. Aceasta intervenea la sfîrșitul unui ciclu de învățămînt, desfășurîndu-se pe baza unor examene unice, care decideau maniera de sancționare (pozitivă sau negativă) a elevilor : diplome, trecerea la un nivel superior de pregătire sau eliminarea din sistemul școlar. Desfășurată în formă clasică, evaluarea sumativă avea, așadar, o funcție de triere și cla-

sificare a elevilor. Lipsită de elementul obiectiv, bazată în exclusivitate pe aprecieri subiective, evaluarea sumativă clasică a atras după sine apariția unor fenomene pedagogice cu totul nedorite. Unele dintre acestea au declanșat critici severe. Este astfel bine cunoscut așa-numitul „efect halo" : tendința profesorilor de a nota pe elevi în mod stereotip, conform unei imagini preconcepute, determinată fie de alți profesori, fie de păreri subiective. Tot astfel, așa-numitul „efect Pygmalion" determină supraaprecierea sau subaprecierea elevilor după criterii cu totul superficiale sau fără nici un conținut pedagogic. În fine, infidelitatea aceluiași profesor în procesul evaluării constituie un fenomen larg răspîndit.

Efectele negative ale aprecierii sumative ar putea fi în mare măsură reduse dacă procesul de învățămînt ar fi astfel conceput încît să cuprindă și alte forme de evaluare și, mai ales, să conțină criterii clare, precise, de desfășurare a acestor evaluări.

Scriven (1967) a propus cuplul conceptual evaluare formativă — evaluare sumativă, într-un context mai general. Bloom, Hastings și Madaus (1971), Gronlund (1973) ș.a. au aplicat la instruire conceptele introduse de către Scriven. O importanță esențială în procesul proiectării și realizării „învățării desăvîrșite" pare a o avea mai ales evaluarea formativă, înțeleasă ca o tehnică de corijare continuă a erorilor instrucționale, de măsurare și diagnosticare permanent a „distanței" la care fiecare elev se află față de performanța standard stabilită prin obiectivele instruirii.

Funcția esențială a evaluării formative este aceea de a identifica la vreme eșecurile temporare ale fiecărui elev și de a le putea, astfel, preveni. Evaluarea formativă poate asigura îndeplinirea unei cerințe fundamentale a progresului școlar : a nu trece mai departe cu lacune în învățare. Așadar, evaluarea formativă trebuie să intervină cît mai des cu putință în procesul instructiv — educativ. În sistemul de învățămînt bazat pe clase și lecții este de dorit ca evaluarea formativă să intervină în finalul fiecărei activități didactice unitare (lecție sau grup de lecții). Se înțelege, în evaluarea formativă accentul cade asupra proceselor de învățare și nu asupra rezultatelor în sine. Rostul său este acela de a adapta continuu instruirea la obiectivele sale. Altfel spus, scopul esențial al evaluării formative este acela de a face ca rezultatele scontate și rezultatele ce se vor obține să fie cît mai apropiate valoric. Prin urmare, evaluarea formativă este corectivă, nivelatorie și continuă. Dimpotrivă, evaluarea sumativă este selectivă, diferențiatoare, terminală. Într-adevăr, nu se poate renunța la aceasta din urmă. Este de dorit ca toți elevii să reușească să atingă nivelul standard al performanțelor școlare. Și esențial este a ne strădui în această direcție. Aceasta mai ales în condițiile învățămîntului de masă. Totuși, nu se poate pierde din vedere faptul că învățarea este cumulativă ; astfel încît după parcurgerea mai multor activități și secvențe de instruire este necesară cunoașterea precisă a rezultatelor complete ale învățării. În ultimă instanță, instruirea nu urmărește obiective intermediare ci ... terminale. Esențial pentru elev este ca el să devină posesorul unor capacități complete și nu doar de a merge coerent, corect în direcția achiziționării lor. Prin urmare, dacă evaluarea formativă testează permanent nivelul de realizare al unor obiective operaționale intermediare, pare chiar mai important să fie cunoscut cu precizie în ce fel au fost atinse obiectivele terminale ale instruirii. Nu se poate renunța, așadar, la evaluarea sumativă — și deci la diferențiere finală și chiar la selecție — în procesul învățării desăvîrșite. Dar trebuie

înțeles că evaluarea sumativă, în aceste condiții, nu se poate desfășura prin simple aprecieri subiective. Dacă evaluarea formativă înseamnă esențialmente testarea nivelului de realizare al obiectivelor operaționale ale fiecărei activități didactice, în schimb evaluarea sumativă înseamnă măsurarea riguroasă a nivelului de atingere a obiectivelor terminale. Desigur, dacă funcția nivelatoare și cea corectivă ale evaluării formative se realizează convenabil, atunci rezultatele evaluării sumative vor fi departe de a mai învia în cîmpul educației „fantoma" curbei lui Gauss. *Reușita continuă este neîndoielnic condiția sine-qua-non a reușitei finale.* Evaluarea formativă are, în ultimă instanță, ca rost să prevină discrepanțe brutale între rezultatele finale ale elevilor. Desigur, se pune problema de a aprecia acest efect numai în legătură cu performanța standard și nu în raport cu posibilitățile endogene de formare și dezvoltare ale fiecărui elev.

O problemă specială se ridică în legătură cu elaborarea testelor de evaluare formativă și a celor de evaluare sumativă. Testele de evaluare formativă sînt teste de nivel, care măsoară progresul școlar, realizarea efectivă a obiectivelor operaționale ale fiecărei activități didactice. Dimpotrivă, testele de evaluare sumativă sînt teste finale (cum ar trebui să fie, de fapt, „baremele" utilizate actualmente în sistemul românesc de învățămînt), avînd ca scop bilanțul și clasificarea interindividuală a elevilor.

Cum se construiește un test formativ ? Principiul pare simplu. Un test formativ trebuie să conțină cel puțin cîte un item pentru fiecare obiectiv operațional urmărit în activitate. Aceasta este o normă simplă care atrage însă după sine o serie de exigențe pedagogice fundamentale. Cum trebuie să „arate" un item oarecare dintr-un test formativ ? Fără îndoială, el trebuie să constituie o *problemă* care pune elevul într-o nouă „situație de învățare" analogă celei pe care a avut-o de rezolvat prin strategia didactică. Noua „sarcină de învățare" respectă cu strictețe natura unui anumit obiectiv operațional și nu depășește, în privința cerințelor, nivelul standard al performanței acceptabile. Ce diferență este, atunci, între o „sarcină de învățare" (așa cum se formulează prin strategia didactică) și un item formativ ? Principial, nici una. Singura deosebire constă în faptul că dacă în rezolvarea sarcinii de învățare cu „țintă" pe obiectiv elevul este îndeaproape îndrumat de către educator sau ajutat de către colegi, în rezolvarea itemului formativ el trebuie să fie capabil să găsească *singur* soluția. Așadar, principiul de elaborare al itemilor pentru testele formative ar putea fi formulat cu următoarele cuvinte : „Pune-l pe elev să facă, încă o dată, fără nici un fel de sprijin, minimumul acceptabil precizat prin obiectivul operațional dat !"

Dimpotrivă, elaborarea testelor sumative terminale implică luarea în considerare a comportamentelor finale urmărite. Rezultatele testelor formative trebuie, obligatoriu, comunicate elevilor pentru a-i ajuta să-și regleze eforturile, pentru a cunoaște obiectiv „distanța" la care se află în raport cu nivelul performanței standard. Itemii testelor sumative se construiesc, bineînțeles, prin raportare la natura și condițiile obiectivelor pedagogice urmărite (de data aceasta terminale). Elevii nu mai sînt însă puși în situația de a face „încă o dată" ceea ce au învățat deja să facă ; ei trebuie să dovedească măsura în care comportamentele și capacitățile

intermediare achiziționate s-au structurat în comportamente și capacități finale ; într-un cuvînt, modul în care au cumulat rezultate instrucționale.

b) În legătură cu normele de elaborare a testelor formative și sumative, prezintă interes cuplul conceptual introdus de către Glaser (1963) și dezvoltat de către Popham (1971), Ebel (1972), Lindvall și Nitko (1975) ; *evaluare normativă — evaluare criteriată.*

Evaluarea este *normativă* dacă situează elevul într-o colectivitate particulară și compară rezultatele sale cu rezultatele acestei colectivități. Pe această bază se poate judeca mai cu claritate funcția selectivă a testelor și evaluărilor sumative. Evaluarea este *criteriată* dacă ea se referă la un ansamblu de obiective și de sarcini de realizat. Pe această bază se pot stabili nivele de performanță pentru fiecare elev. Este cazul performanței standard, care constituie un criteriu prestabilit în funcție de care se poate judeca nivelul de pregătire al fiecărui elev.

Testele de evaluare normativă vor conduce, întotdeauna, spre o evidențiere a variabilității rezultatelor, oferind posibilitatea clasificării elevilor conform distribuției normale reprezentate de curba lui Gauss.

Testele de evaluare criteriată vor ignora media grupului, luînd în considerare numai prezența sau absența performanței standard prestabilită la fiecare elev în parte. Este evident că procedura criterierii este fundamentală pentru întreaga problematică teoretică și practică a „învățării desăvîrșite". Cei mai mulți dintre autori pledează pentru comunicarea permanentă a rezultatelor testelor criteriate, considerînd că aceasta este o cale de a ajuta pe elevi în „învățarea desăvîrșită". De fapt, aceasta nu poate fi înțeleasă decît ca un proces conștient. După cum există obligativitatea morală și psihologică de a comunica elevului obiectivele operaționale ale fiecărei activități în parte, tot astfel, cunoașterea rezultatelor la testele formative criteriate pare o condiție obligatorie pentru însăși atingerea acestor obiective.

c) Nu există încă un acord între cercetători în ceea ce privește obligativitatea comunicării obiectivelor terminale și a rezultatelor testelor sumative. Autorii lucrării de față nu găsesc nici un argument consistent, de ordin pedagogic sau de altă natură, care să poată fi formulat în legătură cu eventuala inoportunitate a comunicării obiectivelor terminale și a rezultatelor cumulative în fața clasei. În ultimul ghid al prezentei lucrări am pledat pentru utilizarea, în practica proiectării activității didactice, a cuplului de concepte *evaluarea calității — evaluarea eficienței* didactice, propus de către Babanski (1980).

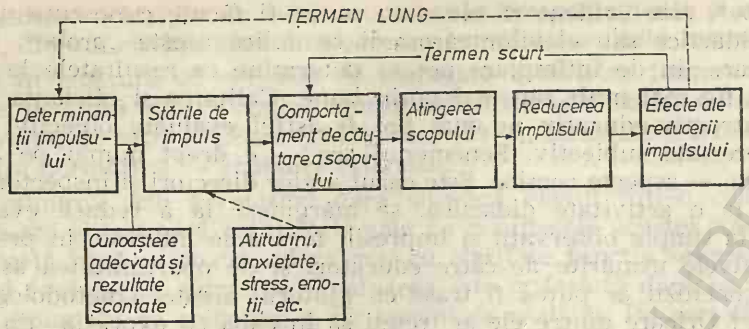
Într-adevăr, atît în funcție de rezultatele testelor formative cît și de acelea ale testelor sumative se pot emite judecăți clare în legătură nu numai cu pregătirea elevilor, ci și în legătură cu competența și străduința educatorului. Desigur, aceasta este posibil numai în condițiile în care ambii membri ai procesului educativ cunosc din vreme „rezultatele așteptate" ale instruirii, fie ele mai mult sau mai puțin îndepărtate în timp. Dimpotrivă, ni se pare inoportun a emite judecăți de valoare atît în legătură cu nivelul de pregătire terminală a elevilor, cît și în legătură cu competența pedagogică a cadrelor didactice pe bază rezultatelor la anumite probe („bareme") construite arbitrar, fără obiective pedagogice clare ; cîtă vreme aceste obiective n-au fost limpezi nici chiar autorilor

de „probe", este evident că ele n-au putut fi făcute cunoscute nici cadrelor didactice sau elevilor cărora li se aplică aceste „probe". Numai factori care țin de întîmplare pot să determine ca rezultatele la aceste probe să fie mai mult sau mai puțin bune. Calitatea și eficiența procesului instructiv-educativ nu mai pot fi astfel evaluate obiectiv ci, cel mult, apreciate subiectiv. Fenomenul are — e drept numai pe alocuri și sporadic — aspecte comice. Este cazul acelor directori și inspectori care, asistînd la o activitate didactică, se mărginesc la a reduce evaluarea acesteia la simple observații și impresii, fără a se interesa, în prealabil, de obiectivele urmărite de către educatori și de oportunitatea asumării lor. Ce concluzii ar putea fi trase cu ajutorul acestei „metodologii" de inspecție ? Oricare dintre ele ar trebui să înceapă cu expresia „după părerea mea, ...etc." Într-adevăr, este vorba de „păreri" și nu de concluzii și judecăți limpezi în legătură cu calitatea și eficiența respectivelor activități didactice. Întrucît judecățile de valoare nu pot fi emise decît atunci cînd există criterii clare pentru evaluarea ca atare.

3.5. ELABORAREA „SCENARIULUI" ACTIVITĂȚII DIDACTICE „DESĂVÎRȘITE"

Expresia de „scenariu didactic" a fost propusă de către Smith și Katims (1977). Rațiunea fundamentală a elaborării acestuia este de a avea un instrument sigur de implementare în practică a proiectului activității didactice. Principial, elementele fundamentale ale proiectului didactic sînt obiectivele clare, resursele adecvate obiectivelor, strategiile focalizate pe obiective și evaluarea rezultatelor. O dată precizate toate acestea, se poate considera că „planul" activității didactice este complet. Dar, distanța de la „plan" la *acțiunea* propriu-zisă continuă să rămînă apreciabilă. „Scenariul" didactic trebuie considerat ca un instrument de anulare a acestei distanțe, de implementare în practică a proiectului întocmit. Este, așadar, un fel de „proiect secund", un auxiliar fără de care transpunerea în practică a strategiilor didactice adoptate ar deveni dacă nu imposibilă cel puțin imprecisă. Nu puțini sînt acei cercetători care au neglijat acest aspect al problematicii proiectării instrucționale. Este cazul adepților „modelului temporal" elaborat de către Carroll și Bloom (1968). Dar „învățarea desăvîrșită" nu poate fi doar „pe hîrtie"... desăvîrșită. Însăși expresia ca atare nu are sens decît dacă ia în seamă, prioritar, aspectul practic al problemei. Practic ? În realitate fenomenele și procesele instrucționale, așa cum se produc în mod spontan, nu au nici o legătură cu raționalizarea teoretică pe care proiectarea instrucțională o presupune. Un proiect didactic poate fi perfect în ceea ce privește elaborarea sa teoretică. Și totuși, el nu capătă valoare acțională decît dacă este transpus în practică ținînd seama de *realitățile* și fenomenele concrete existente. Cum se poate rezolva această problemă ? Se pare că nu există decît o singură soluție valabilă : aceea pe care acțiunea umană, de orice natură ar fi ea, o implică. Dar ce înseamnă acțiune umană ?

Ausubel și Robinson (1969) au reușit să stabilească *evenimentele motivaționale legate în succesiune temporală* care alcătuiesc, de regulă, componentele oricărei activități umane.



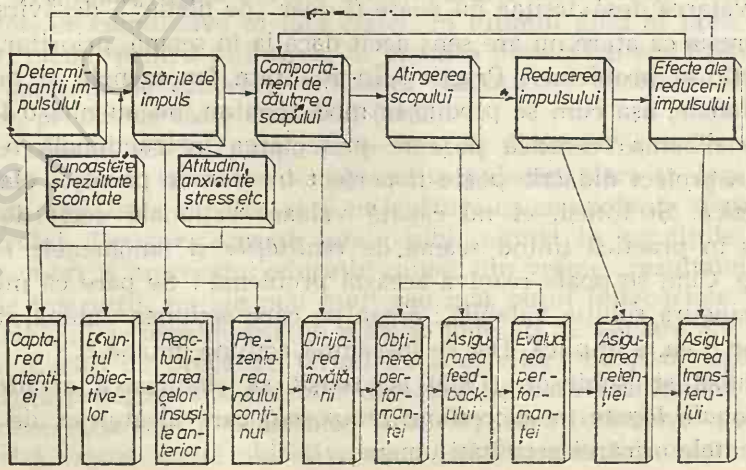
unde : „→" înseamnă „conduce la"
„⇢" înseamnă intensifică" sau „accelerează"

S-ar putea spune că acesta este „cîmpul real" cel mai probabil care poate fi întîlnit și în *activitatea didactică,* în care este implicat elevul în mod obișnuit. Pare mult mai rațional ca în implementarea unui proiect didactic să ținem seama de aceste fenomene, în special de succesiunea evenimentelor motivaționale, decît să procedăm cu brutalitate, „inginerește", desfășurînd activitatea didactică exclusiv pe baza „schemei de pe hîrtie", ignorînd total ceea ce „simte" elevul într-o activitate de instruire.

Acesta este, probabil, raționamentul în baza căruia Gagné și Briggs (1967) au propus o succesiune de zece evenimente instrucționale pentru desfășurarea activității didactice. (A se revedea ghidul nr. 6 din lucrare). Nu trebuie confundate „evenimentele instrucționale" propuse de Gagné și Briggs cu „treptele formale ale lecției", propuse de către Herbart și Rein. Intențiile elaborării acestora au fost, principial, convergente cu propunerea lui Gagné și Briggs. Herbart intenționase să fundamenteze psihologic desfășurarea activității didactice. Dar intuițiile sale, (unele strălucite) n-au putut, totuși, suplini nivelul prea scăzut al cercetărilor asupra motivației și învățării din secolul trecut.

Astfel încît, putem vorbi de un *aspect pedagogic* („ce face educatorul") și un *aspect psihologic* („ce face educatul") în activitatea didactică.

Între „evenimentele instrucționale" ale lui Gagné și Briggs și „evenimentele motivaționale" ale lui Ausubel și Robinson există legături evidente :



„Cîmpul motivațional" constituie un fel de „ogor bine arat" pe care se poate exercita instruirea; ignorarea aspectelor motivaționale ale activității umane poate conduce la o imagine cu totul greșită despre planul instruirii: aceea a unui „deșert" în care oricît de bune proiecte didactice am încerca să „sădim" din ele nu va „rodi" nimic. Altfel spus, este lipsită de sens încrederea oarbă în „proiectul didactic bine gîndit"; această încredere nu are sens decît atîta timp cît nu ignoră faptul că orice proiect didactic este construit pentru a fi ... aplicat. Or, această aplicare trebuie să corespundă necesităților elementare și legităților fundamentale de activitate umană. Altfel, există riscul ca activitățile didactice, fie ele și întemeiate pe „proiecte desăvîrșite"; să se desfășoare stereotip, supunînd elevii unor procese forțate de așa-zisă „învățare dirijată" care, în realitate, nu este decît o formă disimulată de dresaj.

Fundamentarea psihologică a implementării proiectului didactic este însă necesară nu numai din considerente de acest ordin. Ea prezintă avantaje care nu pot fi neglijate mai ales în condițiile sistemului de învățămînt organizat pe clase și lecții unde timpul instrucțional este riguros delimitat. Acest timp se cere nu numai folosit cu maximum de atenție; este necesar ca *în timpul afectat lecțiilor ritmul învățării să poată fi intensificat*, întrucît de cele mai multe ori, numărul și dificultatea obiectivelor care trebuie atinse sînt foarte mari. Or, nu este posibilă o astfel de intensificare sau accelerare a ritmului învățării decît pe baza creșterii indicelui motivațional al învățării. Viteza învățării este dependentă, înainte de orice, de motivația intrinsecă a elevilor pentru această activitate. Ceea ce poate constitui un argument suficient de puternic pentru adepții proiectării didactice pentru a-i determina să ia în seamă succesiunea temporală a evenimentelor motivaționale implicate în activitatea didactică; căci numai cunoscînd-o suficient de bine poate fi controlată și folosită în vederea determinării „învățării desăvîrșite" chiar și în condițiile sistemului de învățămînt în care „risipa de timp" și „respectarea ritmului de învățare al fiecărui elev" constituie alternative ce nu pot fi luate în calcul.

* * *

Desigur, calea către „lucrul didactic desăvîrșit" nu este nici scurtă și nici ușoară. Problematica prezentată în aceste ultime pagini, ce țin loc de „încheiere", sugerează o efervescență fără precedent în lumea pedagogică; există soluții ingenioase, întrebări îndrăznețe și drumuri ce par închise. Pe de altă parte, problemele pe care le are de rezolvat educatorul din școala românească de astăzi nu sînt nici ele ușoare și nici nu-și pot găsi toate rezolvarea străbătînd calea spre „lucrul didactic desăvîrșit"! Ce este de făcut în aceste condiții?

Înainte de a concluziona într-un fel sau altul se cer făcute cîteva considerații lucide din perspectiva pe care aceste condiții o deschid. Or, nu o opțiune arbitrară, ci tocmai aceste condiții ne determină să dăm acestor considerații un caracter de...

3.6. PLEDOARIE PENTRU RAȚIONALITATE ȘI CREATIVITATE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Cincinalul 1981—1985 este „cincinalul calității și eficienței în toate domeniile de activitate" ; el face parte integrantă din „deceniul realizării în linii mari a sarcinilor făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate" : 1981—1990.

Aceste adevăruri sînt consfințite de Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism și expres analizate în Raportul la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român de către tovarășul Nicolae Ceaușescu.

În acest cadru, școlii îi revine o sarcină fundamentală : aceea de a asigura formarea profilului nou, complex, multilateral al omului orînduirii socialiste bazată pe o înaltă civilizație și cultură, pe afirmarea plenară a personalității umane în sfera creației sociale.

Mai pe scurt : școlii îi revine azi responsabilitatea de a anticipa viitorul țării. Ea știe deja cum va arăta și construiește *omul nou* al zilei de mîine. Cei aflați azi la grădiniță, în școala generală și în gimnaziu sînt cei care vor continua procesul revoluționar de înaintare a României spre comunism

Cum pot fi ei formați în această perspectivă ?

În paginile precedente am sugerat o cale pe care o considerăm, din motive întemeiate, mai sigură și eficientă. De ce ? Pentru că este vorba de o *cale științifică*, care integrează rezultate noi ale cercetării în domeniul educației și învățămîntului.

Este obligat orice educator care lucrează în școala românească actuală s-o preia și s-o urmeze ?

Ar putea părea ca lipsit de modestie din partea noastră să răspundem afirmativ la această întrebare. Și totuși, în condițiile marii responsabilități care revine azi oricărui educator, un astfel de răspuns se impune. Ba, mai mult, este necesară netezirea, perfecționarea, ameliorarea în continuare a metodei căreia, în paginile precedente, i-am sugerat cîteva dintre virtuțile practice. Indiferent de disciplina pe care o predau sau de nivelul de învățămînt la care lucrează, educatorii trebuie să aprofundeze literatura de specialitate și să găsească noi posibilități de realizare a sarcinilor în activitatea directă, practică. În bibliografia lucrării de față cititorii vor găsi un „ghid de lectură" iar în *anexe cîteva* instrumente care îi pot ajuta să înainteze corect pe calea propusă.

Desigur, toate acestea nu sînt posibile și utile decît numai acceptînd o *schimbare de mentalitate pedagogică*. Educatorul actual trebuie să renunțe definitiv la multe dintre obișnuințele și metehnele dascălului tradițional, chiar dacă este de dorit ca unele dintre calitățile aceluia să fie păstrate. Există, în acest sens, cel puțin cîteva adevăruri care trebuie spuse deschis și tratate cu toată responsabilitatea.

a) *Educatorul actual trebuie să renunțe la improvizație !*

Am sugerat deja, în paginile anterioare, că o trăsătură principală a dascălului tradițional era obișnuința de a improviza. Chiar atunci cînd, sub influența pedagogiei herbartiene, își „întemeia" activitatea pe somptuoase „planuri de lecții", acestea din urmă erau scopuri în sine care nu erau urmate decît vag în practică. Un „plan de lecție" formula „scopuri" educaționale frumoase și vagi și, prin urmare, procesul educațional în-

temeiat pe ele se desfășura într-o direcție incertă și intangibilă. Dascălul improviza, uneori, reușind să realizeze „activități plăcute", dar niciodată nu putea ști dacă ceea ce a realizat este folositor în practică. Această gratuitate educativă nu este dăunătoare în sine, dar nu poate constitui, în nici un caz, un criteriu științific de utilitate sociopedagogică. În locul ei trebuie introduse PRECIZIA și RIGOAREA, care nu exclud (ba chiar implică) caracterul plăcut al activităților didactice. Cum ? Desigur, înainte de orice printr-un efort de *gîndire pedagogică*, de raționalitate a „lucrului didactic bine făcut" ca o izbîndă a *nevoii de desăvîrșire* asupra mentalității care duce la „lucrul făcut de mîntuială" și la activitatea desfășurată „la întîmplare".

În educație, orice faptă are efecte care se prelungesc mult în timp. Răsunetul faptei educative depășește cu mult spațiul clasei în care s-a produs și cele 40—50 minute în care s-a consumat. Orice greșeală educativă are, așadar, dimensiuni uriașe și este aproape ireparabilă. Comandamentul „A nu greși !" ar trebui să fie pentru educator ceea ce este pentru medic binecunoscutul imperativ : „A nu dăuna !" Dar comandamentul trebuie urmat concret, nu lăsat să plutească, în abstract, ca o maximă reușită ! Calea ? Una care pare bună este *proiectarea educațională*. Ea obligă educatorul ca înainte de a face „în lucruri", să facă „în minte". Se postulează, astfel, *posibilitatea prevenirii greșelilor potențiale*. A „repara" în minte este ușor și necostisitor. Repararea unei greșeli educative deja făcute este aproape imposibilă.

Desigur, îndemnul de raționalitate adresat educatorului trebuie înțeles împreună cu ceea ce un pedagog german numea *„principiul weidergutmachen ;* adică : „refă mereu proiectul lucrului astfel încît să ai certitudinea că lucrul va ieși bun !" Atenție : e vorba să ai certitudinea și nu... bănuiala că lucrul va ieși bine ! Un proiect didactic care îți dă numai bănuiala că activitatea va fi bună lasă loc deschis unei forme mascate de improvizație. De aceea trebuie înțeles că efortul de a proiecta activități didactice nu are sens să fie făcut decît dacă este făcut *pînă la capăt*, dacă este complet. Altfel, rămîne „joacă de-proiectarea didactică", care, dincolo de neseriozitatea faptului, implică riscul de a da naștere unei mentalități la fel de periculoase ca și meteahna improvizației : autoiluzionarea. Cel care proiectează activități didactice poate fi însă comparat cu arhitectul. Proiectul unei clădiri trebuie să fie *gîndit perfect*, altfel constructorul va înălța pe baza lui o casă șubredă, care mai devreme sau mai tîrziu se va prăbuși făcînd victime. Educatorul proiectant este, în același timp, și „arhitect" și „constructor". Ba mai mult, așa cum am sugerat în paginile precedente, edificiile sale sînt ciudate : au complexitate nelimitată, sînt ființe în formare ; sînt oamenii noi ai zilei de mîine ; sînt personalitățile multilateral dezvoltate ale societății comuniste. Prin urmare, este de neconceput să se accepte, tacit, jocul de-a proiectarea didactică. „Proiectul bine gîndit", făcut în grabă, în pauza dintre două ore, este aproape sigur o iluzie inacceptabilă. „Proiectarea didactică" este, așadar, o activitate pe care educatorul n-o poate desfășura decît abordînd-o cu gravitate, cu respectul pe care trebuie să ți-l confere, spontan, ideea că : „ceea ce am hotărît acum pe hîrtie că voi face, mîine voi face și va rămîne *astfel făcut* timp de decenii !..."

Desigur, exercițiul mai îndelungat va transforma educatorul într-un artizan abil, într-un „maestru" chiar, al „artei de a proiecta" : va putea efectua rapid proiecte didactice corecte desfășurînd în baza lor activități

didactice reușite; va putea chiar să renunțe la elaborarea proiectelor *în scris*, fiindu-i suficientă imaginarea lor. Dar, cel ajuns la asemenea stadiu va descoperi ușor că proiectarea didactică este departe de a putea fi transformată în rutină și artizanat. Educatorul rațional nu este condamnat să devină, mai devreme sau mai tîrziu, un „personaj" ciudat, împovărat de „scheme didactice" și „șabloane" scolastice. Dimpotrivă, asemenea arhitectului, el își poate transforma din ce în ce mai mult „meseria" în „artă".

b) *Excluderea improvizației nu presupune decăderea în schematism și dogmatism didacticist, ci promovarea elementelor creative în activitatea didactică!*

Nu cu multă vreme în urmă se făcea mult caz în literatura de specialitate în legătură cu așa-zisul „caracter necreativ" al gîndirii raționale. S-a dovedit de curînd că impresia cercetătorilor era greșită. Gîndirea rațională nu numai că nu o exclude, ci o pregătește pe cea creativă și o potențează. Rigoarea logică și precizia în activitatea didactică exclud nu numai improvizația, dar elimină și suportul psihologic în baza căruia își făceau loc în practica dascălului șablonismul, didacticismul îngust, verbalismul sterp, schematismul dogmatic ș.a.

A proiecta o activitate didactică înseamnă, esențialmente, a face planul unor *modificări pozitive* în procesul devenirii psihice al celui care învață; înseamnă a-l *îmbogăți* cu capacități, cunoștințe, abilități etc. noi; înseamnă a-l *împlini* cu o dimensiune umană; înseamnă a pune „cărămizi" la edificiul care se cheamă personalitatea celui care învață; înseamnă, așadar, a-l ajuta să se desăvîrșească ca ființă umană.

Aceasta este semnificația *exactă* a fiecărui act educațional proiectat științific. Indiscutabil, este vorba de o *activitate de creație*, care exclude șablonul. Proiectarea didactică este așadar o *artă*. Denumirea de „tehnologie" (de la tehné (gr.) = artă) este întrutotul nimerită. Dar o artă *întemeiată pe știință* — cum sînt, de altfel, toate artele, în ciuda disputelor teoretice inutile care opun știința și arta.

Educatorul eficient este așadar rațional pentru a putea fi creativ și creativ pentru a putea fi rațional.

Este un adevăr care, teoretic, poate fi acceptat sau nu. Celui care însă se va strădui să-l verifice în practică aceasta i-l va dezvălui, cu siguranță, în toată amploarea și importanța. Și, dacă ai avut deja răbdarea să străbați aceste pagini ajungînd aici, ai cel puțin curiozitatea să încerci și tu, cititorule!

Autorii te asigură, încă de pe acum că, fără a fi ușoară și imediată, va fi o încercare încununată de...

SUCCES!

BCU IAȘI / CENTRU VECHI

ANEXE

„Metodele compensează într-o mare măsură talentele"

— Francis Bacon —

A. FIȘE DE EVALUARE A CADRELOR DIDACTICE

B. INSTRUMENTE DE DETERMINARE A EFICACITĂȚII GENERALE A INSTRUIRII

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

A. FIȘE DE EVALUARE A CADRELOR DIACTICE

În alte țări, formularele de evaluare a personalului didactic sînt clasificate, după tipul de procedee folosite, în două mari grupe :

a) formulare de evaluare bazate pe standarde de performanță și

b) formulare de evaluare bazate pe obiectivele muncii.

Vom prezenta, selectiv, cîteva modele din fiecare grupă.

a) În Comitatul Brevard (Florida) se utilizează pentru evaluarea profesorilor două formulare. Unul cuprinde o listă de comportamente susceptibile să-i îmbunătățească munca (fișă de evaluare a cadrului didactic), celălalt (raport de evaluare a cadrului didactic, trimis administrației centrale) este un rezumat al celor cinci grupe de criterii prevăzute de lege.

Sarcina completării celor două formulare revine directorului școlii sau adjunctului său care înmînează cîte o copie și cadrului didactic evaluat.

FIȘA DE EVALUARE A CADRULUI DIDACTIC

Notă: În funcție de trăsătura urmărită, evaluatorul va menționa ameliorarea care se impune.

Numele cadrului didactic Numele școlii Numele evaluatorului

I. Tehnici de învățămînt:

A — Metodologie generală:

1. Expuneri de la catedră .....
.....

2. Maieutică: .....
.....

3. Participarea elevilor: .....
.....

5. Scopul activităților cerute este precis: .....
.....

6. Criteriile și baremele de evaluare sînt cunoscute: .....
.....

7. Pune accentul pe prezentarea directă .....
.....

8. Precizează natura lucrărilor cerute: .....
.....

9. Nu ezită să felicite elevii: .....
.....

11. Îl stimulează pe elevi să se informeze: .....
.....

13. Urmărește dobîndirea de către elevi a unor priceperi specifice
.....
.....
14. Comentarii: .....
.....
.....
.....

B — Utilizarea mijloacelor didactice
1. Manualele: .....
.....
2. Audio-vizuale: .....
.....
3. Materialul ajutător .....
.....
4. Tabla: .....
.....
5. Face apel la mijloace de informare din afara școlii .....
.....
7. Cere elevilor să pregătească material: .....
.....
Comentariu: .....
.....
.....
.....

C — Comportamente:
1. Atitudine generală: .....
.....
2. Ticuri sau manii: .....
.....
3. Se deplasează prin clasă: .....
.....
4. Mizează pe inflexiunile vocii: .....
.....
5. Variază debitul și volumul vocii: .....
.....
.....
7. Știe să se entuziasmeze: .....
.....
Comentarii: .....
.....
.....
.....
.....

II. Pregătirea lecțiilor:
A — Pe durată lungă
1. Participă la programul instituțional: .....
.....
2. Planifică activitățile de durată: .....
.....

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3. Respectă cerințele elevilor: .....
.....
4. Nu se oprește în mod exagerat asupra unui subiect: .....
.....
Comentarii: .....
.....
.....
.....
.....

B — Pe durată scurtă:

1. Stimulează participarea elevilor la desfășurarea lecțiilor: .....
.....
2. Se pregătește de la o lecție la alta sau săptămînal: .....
.....
3. Redactează un plan de studiu destinat elevilor: .....
.....
Comentarii: .....
.....
.....
.....
.....

III. Competența în specialitate:

A — Cunoașterea subiectului predat

1. Păstrează contractul cu progresele legate de disciplina sa: .....
.....
2. Integrează bine disciplina sa în economia generală a scopului educativ: .....
.....
3. Cunoaște disciplinele înrudite cu disciplina sa: .....
.....
4. Cunoaște didactica specifică disciplinei sale: .....
.....
Comentarii: .....
.....
.....
.....
.....

B — Transmiterea cunoștințelor:

1. Stabilește apropieri cu celelalte materii: .....
.....
2. Se adaptează capacităților și talentelor elevilor: .....
.....
3. Știe să redea în mod selectiv, simplu un subiect dificil: .....
.....
4. Are grijă să definească în mod clar termenii folosiți: .....
.....
5. Poate susține teze diferite asupra unor subiecte controversate: .....
.....
.....

BCU IAȘI - CENTRUL UNIVERSITAR - BIBLIOTECA

Comentarii: .....

.....

.....

.....

IV. Relațiile cu elevii

A — Atmosfera de clasă

1. Este receptiv la ideile și comentariile celorlalți: .....

.....

2. Știe să exploateze și să apere ideile altora: .....

.....

3. Prevede activități și sarcini adoptate cerințelor și talentelor elevilor: .....

.....

4. Cercetează cauzele comportamentele deplasate și caută să le îndrepte: .....

.....

5. Este drept și imparțial în intervențiile față de elevi: .....

.....

.....

6. Stimulează la elevi capacitatea de autoconducere și asumarea responsabilităților:

.....

.....

Comentarii: .....

.....

.....

.....

.....

B — Motivația elevilor

1. Știe să fie exigent fără să traumatizeze .....

.....

2. Știe să creeze și să mențină o atitudine respectivă între el și elevii săi .....

.....

3. Propune activități în funcție de interesele elevilor, de experiența și proiectele lor de viitor: .....

.....

Comentarii: .....

.....

.....

.....

V — Relațiile cu ceilalți

Știu să participe, spre folosul său și al celorlalți, la sarcini comune cu părinții, cadrele didactice, direcția etc.

.....

.....

.....

(Exemplar al școlii)

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

RAPORT DE EVALUARE A CADRULUI DIDACTIC

....

Numele cadrului didactic Numele și numărul școlii Anul școlar

Perioada de evaluare: de la .....pînă la .....

Evaluare bazată pe (punctați unul sau mai multe procedee)

1. observarea sistematică: .....
2. observarea neregulată .....
3. nota de serviciu și rapoarte .....
4. alte procedee .....

I. Tehnici de învățămînt:	Excelent	Satisfăcător	Susceptibil de ameliorare
A. Metodologie generală	.....	.....	.....
B. Utilizarea mijloacelor didactice	.....	.....	.....
C. Voce, gesturi etc	.....	.....	.....
II. Pregătirea lecțiilor			
A. Pe durată lungă	.....	.....	.....
B. Pe durată scurtă	.....	.....	.....
III. Competența în specialitate			
A. Cunoașterea subiectului predat	.....	.....	.....
B. Transmiterea cunoștințelor	.....	.....	.....
IV. Relații cu elevii			
A. Atmosfera din clasă	.....	.....	.....
B. Motivația elevilor	.....	.....	.....
V. Relații cu ceilalți	.....	.....	.....

Servicii deosebite aduse școlii: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Evaluarea globală :.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Data: .....

Semnătura și funcția evaluatorului: .....

Comentarii ale cadrului didactic (facultativ) .....

.....

.....

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

.....
.....
.....

Semnătura cadrului didactic

(Exemplar al serviciului de personal).

În școlile din Hampton City (Virginia), cadrelor didactice li se înmînează la începerea activității ghidul de evaluare pentru a lua cunoștință de ceea ce li se cere (ce se așteaptă de la ei) și pentru a-și putea face autoevaluarea. În primul an de activitate, profesorului i se fac cel puțin două „vizite de observație" pe semestru și două inspecții propriu zise pe an, de regulă de către doi evaluatori.

La Columbus (Ohio), unde cadrele didactice sînt evaluate de 2 ori pe an în timp celor 3 ani de stagiu și odată pe an după aceea, se utilizează formularul de mai jos:

EVALUAREA CADRULUI DIDACTIC

Numele profesorului .....
Numele școlii .....

..... Primul an de evaluare
.....
..... Al doilea an de evaluare
.....

Acest formular servește direcțiunii școlii pentru stabilirea dosarului de evaluare a profesorului; va servi și pentru schimbul de informații (n.n. între directori și profesor).

O copie va fi dată profesorului, cealaltă direcțiunii, iar a treia va fi trimisă Biroului personal.

I — INFORMAȚII GENERALE

☐ Primul an de evaluare ☐ Al doilea an de evaluare

Profesorul: .....
Nume Prenume

Numele școlii: .....

Materia predată .....Anul (anii)
.....

(materiile predate) .....
.....

RUJASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Diplomat: .....
(diplome)
Certificat *: .....
(certificate)
.....
Vechimea: .....
(în învățământ)
.....
(în școală)
.....
(total)
Natura contractului de angajare** .....
Norma întreagă .....
Normă parțială .....
Alte date (a se specifica) .....
.....

*) La noi s-ar putea înlocui cu titluri științifice, grade didactice, certificate de absolvire a cursurilor de perfecționare în țară și/sau în străinătate.
**) pe durată nedeterminată (titular), pe an școlar sau pe perioade mai mici (suplinitor).

Vizite de observații făcute în clasă (datele)
.....
.....
.....
.....

Semnătura profesorului atestă că a avut loc o discuție cu cel ce evaluează și că a luat cunoștință de prezentul raport chiar dacă nu este de acord cu el.
.....
Data discuției
.....
Semnătura profesorului
.....
Semnătura și funcția
celui care evaluează.

II. EVALUARE

Profesor (facultativ) Evaluator
☐ ☐

Legenda aprecierilor
E = Excelent
S = Satisfăcător
C. = De corectat
O = Fără obiect

1. *Învățământ* (modul de predare — n.n.). Acest profesor furnizează elevilor săi o însușire serioasă a materiei prin pregătirea sa pentru lecție, prin alegerea celor mai eficace metode (mijloace) în predarea cu-

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

noștințelor și prin evaluarea repetată a randamentului lor. Metodologia sa se bazează pe principii didactice valabilo (corespunzătoare — n.n.) și ține seama de particularitățile colectivului de elevi. El știe să stabilească și să mențină în clasă un climat propice pentru formarea intelectuală și afectivă.

☐ ☐ 2. *Relațiile cu elevii.* Acest profesor respectă dezvoltarea normală a elevilor săi și știe să țină seama de particularitățile lor individuale; cerințele sale sînt rezonabile (accesibile elevilor — n.n.). Ele merită respectul elevilor săi datorită grijii de a fi imparțial și în același timp agreabil.

☐ ☐ 3. *Munca la clasă.* Acest profesor știe să-și folosească bine timpul în clasă, utilizînd cu bune rezultate materialul didactic disponibil și știind să organizeze munca elevilor. El este foarte priceput în a-i interesa pe elevi și a-i trece să lucreze în echipă.

☐ ☐ 4. *Participarea la activitățile școlii.* Acest profesor înțelege obiectivele procesului educativ al școlii și participă la realizarea acestora, achitîndu-se de toate sarcinile ce-i revin atît la clasă, cît și în afara clasei. El se conformează conștiincios tuturor dispozițiilor conducerii școlii, este punctual, întocmește și păstrează cu grijă documentele școlare. Este un factor influent în definirea și afirmarea școlii ca mijloc de educație.

☐ ☐ 5. *Calități personale.* Acest profesor este conștient de influența sa asupra elvilor și a profesorilor.

☐ ☐ 6. *Relațiile cu personalul.* Acest profesor știe să colaboreze cu colegii și participă alături de ei la activitatea școlii. Este agreabil și stimulant.

☐ ☐ 7. *Relațiile cu părinții.* Acest profesor ține legătura cu părinții, făcîndu-i să înțeleagă cerințele școlii. El știe de asemenea, să participe la acțiunile părinților legate de cerințele școlii.

☐ ☐ 8. *Perfecționarea profesională.* Acest profesor caută să-și perfecționeze continuu nivelul profesional. El respectă Codul etic făcînd cinste profesiei sale.

Obiective personale (facultativ)

Una sau cealaltă dintre părți va trebui să definească unul sau mai multe obiective capabile să stabilească nivelul profesional cel mai înalt la care se va ajunge.

Primul obiectiv

Identificat de:
profesor ☐
evaluator ☐

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

BCU IAȘI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

Identificat de:

Al doilea obiectiv

..... profesor ☐

..... evaluator ☐

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Programe de perfecționare profesională (facultativ)

Cursuri: .....

.....

.....

Activități: .....

.....

.....

Sprijinul cerut

☐ directorului ☐ unui coleg

☐ directorului adjunct ☐ inspectorului școlar

Alte forme de perfecționare: .....

.....

Evaluarea globală (facultativ)

De profesor	De evaluator

Copie a direcțiunii

Formularul următor se folosește la Dayton Public Schools (Ohio).

Înainte de ședințele de observare, între evaluator și evaluat au loc 2—3 discuții pentru a se pune de acord asupra sarcinilor cadrului didactic care urmează să fie apreciate cu ocazia evaluării finale.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Profesor: ..... Școala .....
Specialitatea (materia) ..... Anul școlar .....

EVALUARE PARTICIPATIVĂ

Directorul și profesorul a căror muncă trebuie evaluată vor stabili împreună sarcinile care vor să le îndeplinească sau le vor alege individual, alternativ. Nu este necesar să se rețină toate sarcinile descrise sub fiecare din cele șase funcții. Pentru alegerea sarcinilor, s-ar putea proceda și în felul următor :

Vor fi alese două sarcini privind *orientarea procesului de instruire.*
(conducerea)
Vor fi alese două sarcini privind *Îndrumarea și Orientarea*
Va fi aleasă o sarcină privind *Activitatea culturală*
Va fi aleasă o sarcină privind *Legătura cu familia* (mediul)
O sarcină va privi *Participarea la o echipă*
O sarcină va privi *Activitatea profesională.*

Orice descriere de sarcini adecvate va putea fi adăugată uneia sau alteia din cele șase funcții de către profesor și evaluator.

În primul și al doilea an de învățământ, profesorul se va întîlni cu direcțiunea la începutul fiecărui semestru pentru a stabili sarcinile care vor fi evaluate.

Se vor face cel puțin două vizite de observare cu o durată de treizeci de minute fiecare. Prima vizită va fi urmată, după cîteva zile (în săptămîna următoare), de o discuție între profesor și observator. Ultima vizită se va face în cele zece zile care preced raportul final de evaluare. Înaintea ultimei discuții, profesorul și evaluatorul vor completa fiecare cîte un formular de evaluare. După discuții, se va completa un singur formular, după cele două anterioare, care va fi trimis la biroul personal ; o copie va rămîne la școală.

Semnătura profesorului atestă că a luat cunoștință de raportul final și că l-a discutat cu evaluatorul, nu înseamnă că este neapărat de acord cu ceea ce s-a scris în raport

Evaluarea făcută ....
(data) (Semnătura cadrului didactic)
....
(data) (Semnătura evaluatorului)

CELE ȘASE FUNCȚII ALE PROFESORULUI

Prima funcție — Conducerea procesului de instruire (predare).

Prima sarcină — El aplică principiile cunoscute privind creșterea și dezvoltarea copilului și se procupă mai ales de adaptarea sa la mediu (socializarea sa).

a) Ajută pe fiecare să-și însușească priceperile necesare la buna funcționare a unei grupe.

b) Colaborează cu specialiștii pentru găsirea soluțiilor problemelor deosebite legate de procesul predării.

A doua sarcină. Organizează activitățile procesului de instruire, ținînd cont de particularitățile individuale ale elevilor :

a) Stabilește obiectivele privind comportamentul.

BCU / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

b) Prevede activitățile în procesul de instruire și alege materialul didactic în funcție de obiective.

c) Planifică, în consecință, evaluarea randamentului elevilor.

Sarcina a treia — Dă dovadă de o organizare eficace a lecțiilor.

a) Știe să folosească metode variate în munca cu elevii și să aleagă materialul didactic.

b) Favorizează numeroase ocazii ce permit fiecărui elev sau pe grupe de a-și exprima talentul creator.

c) Dă sarcini elevilor respectîndu-se nevoile și priceperile lor.

d) Ajută elevul să se servească de experiența sa (anterioară) în situații noi.

e) Solicită ajutorul elevilor în îndeplinirea obiectivelor de sinteză, în organizarea muncii zilnice și în pregătirea activităților individuale.

f) Știe să evalueze munca elevilor săi cu ajutorul unor instrumente de măsură diverse și se preocupă de informarea lor asupra progreselor făcute.

Sarcina a patra — Știe să folosească procedee de evaluare adecvate.

a) Utilizează, printre alte mijloace, pre-testul pentru a aprecia interesele (nevoile) elevilor săi.

b) Folosește mijloace și metode variate de evaluare.

c) Știe să culeagă și să interpreteze datele semnificate.

d) Comunică părinților nivelul lor de cunoștințe, al deprinderilor, atitudinile și comportamentul social al copiilor lor.

e) Pleacă de la rezultatele evaluărilor sale pentru a îmbunătăți activitatea profesională și activitățile în procesul predării.

f) Atrage elevul la participarea în scopul evaluării dezvoltării și progresului său.

A cincea sarcină — Știe să păstreze un echilibru just în clasă, între permisivitate și directivitate.

a) respectă elevii.

a) solicită adeziunea lor la norme de conduită definite în comun.

c) dă elevilor săi ocazia să-și exercite calitățile lor de lideri și să învețe să se autodisciplineze.

d) știe să facă partea de rutină inevitabilă a cursurilor sale propice însușirii cunoștințelor.

A doua funcție — Îndrumarea și orientarea

Sarcina întîi. Știe să se servească de mijloacele propice pentru a-și cunoaște elevii.

a) Este capabil să culeagă orice informație utilă.

b) Știe să utilizeze teste standardizate.

c) Se pricepe să construiască teste sociometrice și să se servească de ele.

d) Transmite părinților și elevilor informațiile necesare.

A doua sarcină — Știe să stabilească un diagnostic și să găsească mijloacele de corectare adecvate.

a) Este capabil să insiste pe dificultăți în procesul predării.

b) Cunoaște testele de diagnosticare și de randament folosite în mod obișnuit în materia sa și în materiile asemănătoare (legate de ea).

c) Știe să administreze și să interpreteze testele de diagnostic și de randament.

d) În activitatea sa corectivă cu elevii știe să aleagă mijloacele potrivite dificultății de corectare.

e) Știe să facă să lucreze un elev ținînd seamă de interesele sale, randamentului său și priceperile sale într-un moment dat.

f) Ține la zi dosarele precise și necesare.

A treia sarcină — Știe să ajute elevul să se cunoască pe sine.

a) Ajută elevul să se autoevalueze, făcîndu-l să-și identifice talentele și limitele.

b) Ajută elevul să-și fixeze obiective realiste.

c) Indică elevului izvoarele de informație privind meseriile și profesiunile.

A patra sarcină — Știe să colaboreze cu serviciile de orientare profesională.

a) Știe să identifice cazurile-problemă serioase.

b) Îndrumă cu informațiile primite — cazurile serioase către specialiști.

A treia funcție — Activitatea culturală.

Prima sarcină — Fructifică formația sa pentru a îmbogăți viața culturală a elevilor săi.

a) Stabilește relații adecvate între procesul instructiv-educativ și situațiile ce apar în viața curentă.

b) Prin soluționarea problemelor economice, științifice sau etice pune în valoare predarea obiectului său.

c) Subliniază valoarea pregnantă a obiectului său de predare și a celor conexe acestuia.

d) Insistă asupra relațiilor dintre toate domeniile științei.

A doua sarcină — Organizează în clasă activități care trezesc la elevi dorința de :

a) a se identifica și a discuta probleme sociale importante ;

b) de a înțelege interrelațiile care leagă aceste probleme și rezultatele lor ;

c) de a găsi soluții la problemele sociale actuale.

Sarcina a treia — Își antrenează elevii în așa fel încît aceștia să știe să se servească de ceea ce au învățat și după terminarea școlii.

a) Arată elevilor săi unde poate găsi informația privitoare la problemele cotidiene.

b) Își pregătește activitățile de predare în așa fel încît să-l facă pe elev să știe cum să se servească de informație în analiza problemei curente.

Sarcina a patra — Formează la elevi atitudinile și deprinderile necesare unei participări active la schimburile ce se petrec în societate.

a) Exprimă în activitatea sa grija de a respecta principiile democratice.

b) Urmărește atitudinile și acțiunile elevilor în îndeplinirea principiilor democratice prin :

1 — discuții purtate după regulile generale

2 — adunări de comitete sau grupe de participare.

Sarcina a cincea — Ajută elevii să-și însușească valorile democratice ca de exemplu :

a) respectul față de alții ;

b) dorința de colaborare în găsirea unor soluții ale problemelor discutate ;

c) dorința de a discuta cu pricepere problemele și de a găsi soluții ;

c) Identificarea scopurilor și normelor de conduită la viața de toate zilele, ținînd seama de mediul cultural.

Funcția a patra — Legătura cu mediul (societatea).

Prima sarcină — Știe să utilizeze în clasă, în scopuri educative, resursele din societate (mediul social).

a) Invită pe părinți să facă cunoscute elevilor, pasiunile (hobby-uri), talentele și experiențele lor și pentru a le împărtăși cu ei.

b) Organizează vizite educative pentru a face cunoscute elevilor resursele din societate.

c) Explică elevilor săi situațiile de mediu, pornind de la propria sa experiență și de la preocupările sale.

d) Aduce la cunoștință familiei elevului sensul planului educativ al școlii prin obligațiile ce revin elevilor și proiectele realizate cu colaborarea familiei.

e) Educă la elevi rsponsabilitățile față de mediu ținînd seama de vîrsta lor.

A doua sarcină — Știe să facă părinții să participe la activitățile școlii.

a) Invită părinții să viziteze școala și să participe la activitățile sale.

b) Organizează convorbiri și întîlniri cu părinții.

A treia sarcină — Știe să ajute persoanele care doresc să înțeleagă mai bine lumea educației.

a) Informează părinții de ceea ce se petrece la școală, în ceea ce-l privește, prin intermediul buletinului (carnetului) de informare, a scrisorilor către părinți și a articolelor în jurnal.

b) Creează ocazii de a discuta probleme educative și de realizări (reușită) în acest domeniu cu factorii de mediu.

c) Acceptă invitația de a vorbi (a trata) despre subiecte educative.

d) Știe să comunice cu marele public, precum și cu colegii săi.

A patra sarcină — Participă la definirea și soluționarea problemelor de educație care sînt cunoscute mediului.

a) Se angajează activ în slujba mediului.

b) Caută, la sursele de încredere ale mediului, informație și ajutor.

A cincea funcție — Participarea la o echipă

Prima sarcină — Participă la definirea obiectivelor generale ale școlii.

a) Ajută membrii direcției și reprezentanții mediului să definească obiectivele școlii

b) Stabilește și discută legăturile între regimul pedagogic al școlii și obiectivele sale.

c) Stabilește obiective ale procesului învățării care sînt în acord cu obiectivele școlii

A doua sarcină — Participă la elaborarea unui regim pedagogic care decurge din obiectivele școlii.

a) Colaborează la elaborarea programelor instituționale.

b) Cunoaște diferitele programe ale școlii și orientarea lor.

c) Elaborează planul său de studii în lumina regimului pedagogic instituțional.

A treia sarcină — Participă la buna funcționare generală a întregii școli.

a) Colaborează la organizarea și la buna desfășurare a activităților de studiu.

b) Se însărcinează cu anumite responsabilități administrative, necesare bunei funcționări generale a școlii.

Sarcina a parta — Participă la evaluarea regimului pedagogic al școlii.

a) Ajută la definirea obiectivelor școlii în termeni care vor facilita evaluarea lor.

b) Se ocupă de strîngerea datelor care permit această evaluare.

c) Evaluează critic aceste date în scopul de a îmbunătăți regimul pedagogic al școlii.

A șasea funcție — Profesional

Prima sarcină — Manifestă concret înțelgerea importanței profesiei sale pentru societate :

a) Face servicii care depășesc cerințele contractului său.

b) Face cinste, prin conduita sa personală, prestigiului profesiei sale.

c) Caută să ridice permanent standardul profesiei sale printr-un program de perfecționare.

d) Se face interpretul (pe lîngă alții) scopurilor profesiunii sale și al implicațiilor lor.

Sarcina a doua — Colaborează la îmbunătăţirea standardului (nivelului) profesional.

a) Îşi însuşeşte codul etic al profesiunii.

b) Veghează la aplicarea acestui cod în elaborarea normelor de conduită profesională.

c) Dă sprijin politicii de certificare (asigurare) şi de acreditare pe care o consideră acceptabilă.

d) Ajută la îmbunătăţirea formaţiei teoretice şi practice a viitorilor profesori.

Sarcina a treia — Este în slujba profesiunii sale, participînd la organizarea ei.

Sarcina a patra — Se simte personal responsabil de progresle sale profesionale.

a) Pune la punct şi evaluează practicile sale didactice (metodele).

b) Se informează în legătură cu curentele, mişcările şi procedeele noi în domeniul său.

c) Ştie să se evalueze singur plecînd de la comentariile elevilor şi părinţilor.

Sarcina a cincea. — Este capabil de o sistematizare bine definită, de o gîndire personală şi de a acţiona în consecinţă.

a) Este conştient de sistemul său educaţional, este capabil să-l exprime pe baza convingerilor sale personale.

b) Este capabil să traseze şi să demonstreze principiile sale filozofice (ce ţin de educaţie) care se aplică ferm în practica diferitelor sale funcţii uneori divergente.

c) Face apel la principiile sale filozofice în alegerea practicilor sale educative.

Prima funcţie — Conducerea procesului de învăţare

a) Să se indice prima sarcină aleasă: .....

.....

.....

Talente deosebite notate cu ocazia evaluării

.....

.....

.....

Părţi negative). Slăbiciuni deosebite care se cer să fie corectate după părerea evaluatorului

.....

.....

.....

.....

Evaluări ale profesorului şi evaluatorului:

.....

.....

.....

.....

Sugestii practice pentru a permite ameliorarea:

.....

.....

.....

.....

.....

Indicarea celei de a doua sarcini alese:

.....

.....

.....

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Talente deosebite notate cu ocazia evaluării:

.....

.....

.....

Slăbiciuni deosebite care se impun pentru a fi corectate după părerea evaluatorului:

.....

.....

.....

Evaluări ale profesorului și evaluatorului .....

.....

.....

.....

Sugestii practice pentru a permite ameliorarea

.....

.....

.....

A doua funcție — Îndrumare și orientare

a) Indicarea primei sarcini alese:

.....

.....

.....

Talente deosebite notate la evaluare

.....

.....

.....

Părți slabe deosebite care se cer corectate după părerea evaluatorului.

.....

.....

.....

Evaluări ale profesorului și evaluatorului

.....

.....

.....

Sugestii practice pentru a permite ameliorarea

.....

.....

.....

b) Indicarea celei de-a doua sarcini alese

.....

.....

.....

Aptitudini deosebite notate la evaluare

.....

.....

.....

Slăbiciuni deosebite care se cer corectate după evaluator:

.....

.....

.....

Evaluări ale profesorului și evaluatorului:

.....

.....

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sugestii practice pentru a permite îmbunătățirea

.....

.....

.....

A treia funcție — Activitatea animația culturală

Indicarea sarcinii alese:

.....

.....

.....

Talente deosebite notate în timpul evaluării:

.....

.....

.....

Părți slabe deosebite care trebuie corectate — după părerea evaluatorului:

.....

.....

.....

Evaluări ale profesorului și evaluatorului:

.....

.....

.....

Sugestii practice care permit evaluarea:

.....

.....

.....

A patra funcție — Legătura cu mediul

Indicarea sarcinii alese:

.....

.....

.....

Talente deosebite notate cu ocazia evaluării:

.....

.....

.....

Slăbiciuni deosebite care se cer corectate după părerea evaluatorului

.....

.....

.....

Evaluări ale profesorului și a evaluatorului:

.....

.....

Sugestii practice pentru a permite ameliorarea:

.....

.....

.....

A cincea funcție — Participarea la o echipă

Indicarea sarcinii alese:

.....

.....

.....

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Talente deosebite notate cu ocazia evaluării:

.....

.....

.....

Părți slabe deosebite care cer să fie corectate după părerea evaluatorului:

.....

.....

.....

Evaluări ale profesorului și evaluatorului:

.....

.....

.....

Sugestii practice pentru a permite ameliorarea:

.....

.....

.....

A șasea funcție — Profesional

Indicarea sarcinii alese:

.....

.....

.....

Talente deosebite notate cu ocazia evaluării:

.....

.....

.....

Părți slabe care trebuie să fie corectate după părerea evaluatorului:

.....

.....

.....

Evaluări ale profesorului și ale evaluatorului:

.....

.....

.....

Sugestii practicate pentru a permite ameliorarea:

.....

.....

.....

.....

Informații suplimentare privind profesorul (facultativ)

Menționați activitatea la care participați (sau ați participat) în acest an menționînd rolul pe care l-ați avut

1. Comitet (în afara școlii)

.....

.....

.....

.....

2. Servicii deosebite admise școlii în acest an:

.....

.....

.....

.....

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3. Ocupații legate de formația profesională:
. .....
.....
.....
.....

4. În afara celor precedente, ce alte activități ați abordat pe care le considerați profitabile activității dvs. de predare? (Aceste activități pot privi mediul, studiile, călătoriile, legăturile etc.).
.....
.....
.....
.....

5. Se poate răspunde la cele trei întrebări următoare folosind o foaie — răspuns separat.
a) Care este sprijinul cel mai profitabil pe care l-ați primit în acest an din partea școlii sau din altă parte?
b) Ce alt sprijin ați dori să primiți în scopul de a vă ajuta să vă îmbunătățiți activitatea profesională?
c) Comentarii generale sau speciale care doriți să le faceți.

Ultimul exemplar de formular de evaluare din prima grupă este cel folosit de San Antonio (Texas) și care se bazează pe 6 trăsături caracteristice ale cadrului didactic. Procesul de evaluare nu prevede discuții între cadrul didactic evaluat și evaluator înainte de redactarea raportului final, dar acesta poate să anexeze la raport o notă cu opiniile profesorului.

FORMULAR DE EVALUARE

În redactarea raportului său, directorul va avea grijă să indice cît mai exact posibil aptitudinile deosebite observate și aspectele susceptibile de ameliorare. Se recomandă o discuție cu cadrul didactic înainte de semnarea raportului. Cadrele didactice vor primi în prealabil informații referitoare la acest formular și la procedurile care vor fi adoptate.

Raportul de evaluare este confidențial și se trimite Serviciului de personal. Se va completa un singur formular, pe care îl vor semna cadrul didactic avut în vedere și directorul. Cadrul didactic își va putea face cunoscut propriul punct de vedere, anexînd la raport dreptul său la replică, pe care el și directorul trebuie să-l semneze. Replica va fi trimisă Serviciului de personal. Cadrul didactic va putea deține o copie a raportului de evaluare și a replicii sale cu ocazia discutării și semnării raportului — sau mai tîrziu — solicitînd-o Serviciului de personal.

CRITERII DE EVALUARE

În paginile ce urmează, directorul va face comentarii asupra fiecăreia din următoarele șase categorii, folosindu-se pentru mai multă precizare, de subcategorii. Aceste categorii recurg la o descriere bazată pe fapte observate. Ele sînt urmate de o apreciere globală care le include pe toate.

1. *Secțiile*
a) Organizare
b) Disciplină
c) Inițiativă și capacitate de a se descurca
d) Pregătirea lecțiilor

e) Material didactic (audio-vizual etc.)
f) Amenajarea locului

2. *Randamentul elevilor*
   a) Motivație
   b) Competiție
   c) Atitudini și comportament
   d) Rezultate școlare
   e) Lucrări
   f) Distribuire statistică a notelor
   g) Participare
   h) Îndeplinire a obiectivelor
3. *Competența în materia predată*
   a) Prezentarea materiei în fața elevilor
   b) Pregătirea (studii, diplome etc.)
   c) Utilizarea materialului ajutător (adnotări, cărți etc.)
   d) Utilizarea materialului curent (manuale etc.)
4. *Comportarea profesională*
   a) Cursuri urmate în ultimii 5 ani
   b) Perfecționarea pe timpul cercetării profesiei în ultimii 5 ani
   c) Participare la grupuri profesionale
   d) Atitudine față de sarcini
   e) Punctualitate
   f) Etică profesională
   g) Obiectivitatea (principialitatea) raportărilor
   h) Entuziasm
5. *Relații cu elevii, colegii, părinții*
   a) Relații cu elevii
   b) Sensibilitate
   c) Motivația elevilor
   d) Colaborarea cu personalul și direcțiunea
   e) Colaborare cu mediul
   f) Judecată
   g) Stăpînire de sine și calm
   h) capacitate de conducere (Leadership)
   i) Fiabilitate
   j) Ținută și mod de comportare
   k) Asiduitate în muncă
   l) Relații cu părinții și colegii
6. *Observații speciale*
   a) Sănătate
   b) Emotivitate
   c) Conflicte de interese
   d) Curățenie
   e) Interese extrașcolare
   f) Dăruire
   g) Elan în muncă
   h) Sociabilitate
   i) Alte aspecte

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

RAPORT DE EVALUARE

Statut
Permanent: .....
....Temporar: .....
(de probă)

Numele cadrului didactic Școala
În școală: În general:
....

Sarcini Vechimea

1. Secțiile: .....
.....
.....
.....
.....

2. Randamentul elevilor: .....
.....
.....
.....
.....

3. Competența în materia predată: .....
.....
.....
.....
.....

4. Comportare profesională : .....
.....
.....
.....
.....

5. Relații cu elevii, colegii, părinții: .....
.....
.....
.....
.....

6. Observații speciale: .....
.....
.....
.....
.....

În ansamblu, acest cadru didactic este apreciat: .....
.....
.....
.....
(eminent, excelent, bun, mediu, nesatisfăcător)
Există o replică a cadrului didactic: Da.....Nu .....
....

Semnătura cadrului didactic Semnătura directorului
....
Data Data

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

b) Formularele din cea de a doua grupă (bazate pe obiectivele muncii servesc (primele două) la evaluarea :

— profesorului care se află în primul său an de învăţământ ;
— profesorului care predă într-o anumită şcoală pentru prima dată ;
— profesorului angajat permanent, o dată la trei ani ;
— oricărui profesor cînd el sau evaluatorul solicită acest lucru.

Al treilea formular serveşte la aprecierea anuală a tuturor cadrelor didactice.

Dacă se evaluează întreaga activitate a profesorului, aceasta începe din prima zi a anului şcolar printr-o convorbire între profesor şi director, în timpul căruia se completează primul formular *(de evaluare participativă).* El serveşte la identificarea calităţilor personale ale profesorului — a obiectivelor pe care acesta le urmăreşte în vederea perfecţionării în trei domenii şi a metodelor alese pentru atingerea obiectivelor propuse. Între această convorbire şi cea premergătoare evaluării finale, profesorul aduce la cunoştinţa directorului progresele realizate în atingerea obiectivelor urmărite. Cea de a doua convorbire se soldează cu completarea formularului al doilea *(sumar al evaluării participative).* Cu acest prilej se consemnează succesele obţinute în raport de scopurile şi metodele identificate în prima convorbire şi consemnate în primul formular.

Formularul al treilea *(dosarul evaluării profesorului)* se completează, după discuţii, în urma unei convorbiri între director şi profesor.

Prezentăm în continuare cele trei formulare utilizate la Fortworth, Texas.

FORMULAR AL CONVORBIRII DE EVALUARE PARTICIPATIVĂ

Numele profesorului.....
Şcoala: .....
Data discuţiei: .....
.....

1. *Munca profesorului* (fiabilitate, iniţiativă, competenţă, disciplină etc.)
Talente deosebite: .....
Obiective ale muncii:
Mijloace sugerate: .....
.....

2. Relaţii cu ceilalţi (elevi, colegi, părinţi etc.) .....
Talente deosebite: .....
.....
.....
Obiective de muncă: .....
.....
.....
Mijloace sugerate: .....
.....
.....

3. Calităţi personale (maniere, personalitate, judecată etc.) .....
.....
Talente deosebite: .....
.....
.....
Obiective de muncă: .....
.....
Mijloace sugerate: .....
.....

4. A se enumera aici orice mijloc capabil de a îmbunătăți calitatea învățământului: .....
.....
.....

Semnătura directorului: ..... Data: .....
Semnătura profesorului: Data: .....

Profesorul și directorul trebuie să completeze împreună acest formular la începutul anului școlar și să păstreze cîte un exemplar fiecare. În februarie se va ține a doua discuție care va căuta să tragă concluziile asupra celor scrise aici.

Rezultatele celei de-a doua discuții vor servi la completarea formularului (Sumar de evaluare participativă).

SUMAR DE EVALUARE PARTICIPATIVĂ

Numele profesorului .....
Școala: .....
Data discuției: .....
Nivelul (de studii) și materia: .....

Dispoziții :

În februarie directorul și profesorul completează (completează) acest formular în timpul unei discuții prevăzute în acest scop. Este vorba aici de a reexamina conținutul formularului completat la începutul anului școlar și de a ajunge la un enunț comun asupra atingerii obiectivelor stabilite și asupra mijloacelor folosite. În spațiul rezervat fiecăruia din ele, profesorul și directorul au răgazul de a face cunoscută aprecierea lor personală în privința succeselor obținute în raport cu aceste obiective. Dacă doresc, pot să identifice deja anumite obiective pentru anul viitor.

Originalul raportului completat cum se cuvine este trimis biroului personalului ; directorul și profesorul își păstrează fiecare cîte o copie.

Talente deosebite: .....
.....
Obiective atinse: .....
.....
.....
Comentarii ale profesorului: .....
.....
Comentarii ale directorului: .....
.....
.....

Semnătura profesorului Semnătura directorului

(Semnăturile atestă că cei interesați au participat la discuție și că au primit o copie din Sumar)

DOSAR AL APRECIERII PROFESORULUI

Numele profesorului: .....
Numele școlii: .....
Data discuției: .....
Misiunea: .....

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Scară

E: Excelent
S: Satisfăcător
A: De îmbunătățit
I: Inacceptabil
A și I cer explicații

A. *Calități profesionale*	E	S	A	I
1. Competență în materia predată				
2. Pregătirea cursurilor				
3. Folosirea materialului didactic				
4. Motivația și participarea elevilor				
5. Aprecierea muncii elevului				
6. Disciplina				

Comentariul directorului: .....

.....

B. *Comportamentul profesorului*	E	S	A	I
1. Felul cum primește orientările fundamentale ale școlii				
2. Dorința de a participa la responsabilități ale școlii				
3. Capacitatea de a face față la situații noi				
4. Stații de perfecționare urmate				
5. Capacitatea de a porni de la idei noi pentru a-și îmbunătăți părerea.				

Comentariul directorului: .....

.....

.....

C. *Date*	E	S	A	I
1. Natura raporturilor cu elevii săi				
2. Natura raporturilor cu ceilalți elevi				
3. Natura raporturilor cu personalul școlii				
4. Natura raporturilor cu conducerea				

Comentariul directorului .....

.....

D. *Calități personale*	E	S	A	I
1. Ținută și maniere				
2. Calm și stabilitate emotivă				
3. Imparțialitate și francheță față de elevi				
4. Punctualitate și conștiinciczitate				

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Comentarii ale directorului: .....
.....

E. Aprecierea pregătirii profesionale în ansamblu

E	S	A	I

Comentarii ale directorului: .....
.....
.....

Semnătura directorului Semnătura profesorului

Semnăturile atestă că cei interesați au participat la apreciere au emis punctele lor de vedere și au primit o copie din acest dosar.

*

Încheiem aici șirul exemplificărilor cu precizarea că aceste formulare pot fi analizate de către directorii de școli și de inspectori pentru ca, pe baza lor, a altor fișe și formulare existente și a experienței proprii, să-și elaboreze formularele care corespund cel mai bine școlii (disciplinei etc.) și obiectivelor stabilite cu prilejul diferitelor evaluări ale activității personalului didactic. În ceea ce ne privește, considerăm că formularul experimentat de M.E.I. constituie o bună bază de discuție, el fiind adaptat specificului și particularităților procesului de învățămînt din țara noastră.

*

* *

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B. INSTRUMENTE DE DETERMINARE A EFICACITĂȚII GENERALE A INSTRUIRII

ANEXA nr. 1

TIPURI DE PROIECTE DIDACTICE

(structuri grafice)

Reprezentarea grafică a proiectului didactic este o chestiune secundară în raport cu *modul de a gîndi,* care este fundamentul tehnologiei educaționale. Formele grafice de realizare ale proiectului didactic pot fi foarte diverse, cu condiția ca „filiația" de la *obiective* la *rezultate* să fie respectată cu strictețe. Un proiect didactic este „bine gîndit" nu dacă este „frumos scris", ci dacă este... bine gîndit. Indiferent dacă, din motive de spațiu și timp, proiectantul alege o formă sau alta, indiferent dacă va completa mai multe sau mai puține rubrici, esențialul constă în a nu-și permite să lase nerezolvate vreuna din etapele sau operațiile fundamentale ale proiectării didactice. Nu *forma,* ci *corectitudinea procesului mintal* pe care îl reprezintă constituie chestiunea de fond a elaborării grafice a proiectului didactic. Se poate începe învățarea acestui *proces mintal* cu forme grafice apropiate de cele cunoscute anterior, analoge reprezentărilor pe care le avem despre „planul de lecție". (Din punct de vedere grafic, proiectul didactic nu este altceva decît un *„plan"* mult mai precis și mai corect fundamentat pe rezultatele cercetării psihopedagogice) ; se poate continua cu forme mai simple, renunțînd, cu timpul, la reprezentarea grafică a tuturor operațiilor de proiectare (ceea ce nu înseamnă însă că pe plan mintal ele nu trebuie executate întotdeauna !) ; în fine pentru a facilita reprezentarea clară a legăturii obiective-rezultate, se poate inversa (desigur, numai „grafic") ordinea anumitor operații.

Prezentăm, în continuare, cîteva posibile tipuri de reprezentare în scris a proiectului didactic cu avantajele și dezavantajele... grafice pe care fiecare le presupune. Oricare dintre ele trebuie considerat însă ca avantajos din punctul de vedeere al „lucrului-didactic-bine-făcut".

Tipul nr. 1. A fost deja ilustrat cu prilejul exemplificărilor anterioare (modelul nr. 4). Prezintă avantajul de a putea „deschide calea" către proiectarea didactică riguroasă cadrului didactic obișnuit cu realizarea „planurilor de lecție". Dispu-

nerea verticală a operațiilor este oarecum analogă aspectului grafic pe care cerințele planului de lecție le impunea.

Tipul nr. 2. Este, de fapt, tipul nr. 1 reprezentat „răsturnat" pe orizontală (cu 90°) :

Obiective operaționale		Analiza resurselor			Strategii didactice			Scenariul desfășurării activității	Evaluare (formativă sumativă)
Cognitive	Afective	Conținut	Capacități	Res. mat.	Metode	Materiale	Mijloace		

Prezintă avantajul de a putea urmări „pe orizontală", pas cu pas, realizarea fiecărui obiectiv cu ajutorul resurselor disponibile, precum și evaluarea lor. Dezavantajul cel mai important al acestei forme grafice ține de numărul mare de rubrici ce trebuie completate — adesea forțînd la un efort greoi, inutil ; tot un dezavantaj poate fi considerat faptul că „scenariul" didactic trebuie, totuși, să fie expus desfășurat pe verticală, ceea ce implică inconveniente legate de spațiu. Tipurile următoare pot ajuta la depășirea acestor inconveniențe a căror natură trebuie considerată ca fiind exclusiv de ordin... grafic.

Tipul nr. 3. Pare forma cea mai avantajoasă de elaborare grafică a proiectului didactic bine gîndit. Fiecărui obiectiv îi pot fi „anexate" pe rînd, conținuturile, strategiile și itemii potriviți. Ultimele două operații ale demersului sînt reprezentate inversat. „Scenariul" ia forma unui instrument de implementare a proiectului în practică, ca un fel de anexă a acestuia.

Obiective operaționale (rezultate așteptate)		Analiza resurselor		Strategii focalizate pe obiective („sarcini de învățare" și „ocazii de învățare")	Evaluarea formativă (rezultate obținute)
Cognitive	Afective	Conținut	Capacități de învățare		
La sfîrșitul activității toți elevii vor fi capabili:	Oa_1	CO_1	Grupul nr. 1	$S(O_1)$	$I(O_1)$ .....
	.....		.....	.....	.....
			Grupul nr. 2	$S(O)_2$	$I(O_2)$ .....
			.....	.....	.....
O_1	.....		Grupul nr. n	$S(O_n)$	$I(O_n)$ .....
.....			.....	.....	.....

„SCENARIUL DIDACTIC"

(implementarea proiectului)

Evenimentul instrucțional	Activitatea de învățare	Desfășurarea în timp	
		Durata	ora
Captarea atenției			
Enunțul obiectivelor			
Actualizarea „ancorelor"			
Prezentarea conținutului noii învățări			
Conducerea învățării			
Obținerea performanței			
Asigurarea feed-back-ului			
Evaluarea rezultatelor			
Asigurarea retenției			
Asigurarea transferului			

Tipul nr. 4. Se poate obține schimbînd ordinea etapelor nr. 2 și nr. 4, cu scopul de a evidenția grafic cît mai clar legătura dintre *obiective* și *rezultate.* Ca și la tipul nr. 3, „scenariul" didactic apare ca un instrument de implementare în practică a proiectului propriu-zis :

Obiective operaționale		Evaluare (test formativ sau sumativ)	Resurse		Strategii didactice		
Cognitive	Afective		Conținut	Capacități psihice	Metode	Materiale	Mijloace

„SCENARIUL DIDACTIC"

(implementarea proiectului)

Evenimentele instrucționale	Activitatea de învățare	Dozarea timpului	
		Durata	Ora

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXA nr. 2

LISTA VERBELOR ACTIVE și A COMPLEMENTELOR DIRECTE PENTRU DOMENIUL AFECTIV (apud METFESSEL, MICHAEL și KIRSHNER, 1969)

CLASIFICAREA în TAXONOMIE	VERBE ACTIVE (indicînd comportamente observabile, măsurabile)	COMPLEMENTE DIRECTE (indicînd tipurile de conținuturi și produse)
0.1. RECEPTAREA	—	—
1.1. Conștiința	a diferenția, a separa, a izola, a diviza	imagini, sunete, evenimente, intenții, aranjamente
1.2. Voința de a recepta	a acumula, a alege, a combina, a accepta	modele, exemple, configurații, mărimi, metri, cadențe
1.3. Atenția preferențială	a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla	alternative, răspunsuri, ritmuri, nuanțe
2.0. RĂSPUNSUL	—	—
2.1. Asentimentul	a se conforma, a urma, a încredința, a aproba	directive, instrucțiuni, legi, linii de conduită, demonstrații
2.2. Voința de a răspunde	a oferi spontan, a discuta, a practica, a se juca	instrumente, jocuri, opere dramatice, șarade, parodii
2.3. Satisfacția de a răspunde	a aplauda, a aclama, a-și petrece timpul liber făcînd ceva, a spori	învățări, piese, prezentări, lucrări literare
3.0. VALORIZAREA	—	—
3.1. Acceptarea unei valori	a-și spori compentența prin, a spori cantități de, a renunța, a specifica	membrul (ii) unui grup, producție (ii) artistică(e), producție (ii) muzicală (e), prietenii personale
3.2. Preferința pentru o valoare	a asista, a subvenționa, a ajuta, a încuraja	artiști, proiecte, puncte de vedere, argumente
3.3. Angajarea	a nega, a protesta, a dezbate, a argumenta	decepții, inconsecvențe, abdicări, manifestări neraționale
4.0. ORGANIZAREA	—	—
4.1. Conceptualizarea unei valori	a discuta, a teoretiza asupra unei teme, a abstrage, a compara	parametrii, coduri, standarde, scopuri
4.2. organizarea unui sistem de valori	a armoniza, a organiza, a defini, a formula	sisteme, abordări, criterii, limite
5.1. CARACTERIZAREA PRINTR-UN SISTEM DE VALORI	—	—
5.1. Ordonarea generalizată	a revizui, a schimba, a completa, a pretinde	planuri, comportamente, metode, eforturi

CLASIFICAREA în TAXONOMIE	VERBE ACTIVE (indicînd comportamente observabile, măsurabile)	COMPLEMENTE DIRECTE (indicînd tipurile de conținuturi și produse)
5.2. Caracterizarea	a fi bine apreciat de către cei egali cu tine pentru o acțiune sau o calitate oarecare, a fi apreciat de superiori pentru o acțiune sau o calitate oarecare, a fi apreciat bine de subalterni pentru o acțiune sau o calitate oarecare, a evita, a dirija, a rezolva, a rezista.	umanitarism, integritate, morală, maturitate, extravaganță, excese, conflicte, enormități

ANEXA nr. 3

LISTA VERBELOR ACTIVE PENTRU DOMENIUL PSIHOMOTOR

(după GRONLUND, 1970)

A ansambla, a calibra, a schimba, a însăila, a compune, a racorda, a construi, a corija, a crea, a combina, a fixa, a atașa, a urma, a forța, a conduce (un automobil), a identifica, a repera, a face, a manipula, a repara, a plasa, a schița, a începe, a străpunge, a găuri, a strica, (sparge), a strînge, a presa, a (se) agăța, a amesteca, a țintui, a picta, a presăra, a tăia, a ascuți, a coase, a (se) folosi, a cîntări, a înveli (împacheta, înfășura).

ANEXA nr. 4

PRINCIPALELE TAXONOMII DE OIBECTIVE EDUCAȚIONALE PENTRU DOMENIILE COGNITIV, AFECTIV și PSIHOMOTOR

A. *Domeniul cognitiv*

AUTORI	CATEGORII TAXONOMICE					
BLOOM și colab. (1956)	1. Cunoașterea	2. Comprehensiunea	3. Aplicarea	4. Analiza	5 Sinteza	5. Evaluarea
GUILFORD (1967)	1. Cunoașterea 2. Memoria	3. Producția convergentă			4. Producția divergentă	5. Evaluarea
D'HAINAUT (1970)	1. Repetiția	2. Conceptualizarea	3. Aplicarea de reguli	—	4. Gîndirea divergentă	5. Rezolvarea de probleme
GRONLUND (1970)	1. Cunoașterea	2. Comprehensiunea	3. Aplicarea	4. Capacitatea de a gîndi		
VANDEVELDE (1975)	1. Cunoașterea	2. Comprehensiunea	2. Aplicarea	4. Analiza	5. Producția	6. Evaluarea

ROMANIAN CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B. *Domeniul afectiv*

AUTORI	CATEGORII TAXONOMICE				
KRATHWOHL (1964)	1. Receptarea	2. Răspunsul	3. Valorizarea	4. Organizarea	5. Caracterizarea printr-un sistem de valori
GRONLUND (1970)	1. Atitudini	2. Interese	3. Adaptări		4. Aprecieri
SMITH (1970)	1. Interese	2. Receptivitate socială	3. Adaptare socială	4. Filosofia vieții	5. Apreciere estetică
WILLIAMS (1969)	1. Angajament	(voință)	2. Asumarea riscului	3. Efortul	4. Imaginația (intuiția)
FRENCH (1957)	—		1. A se realiza	2. A întreține relații interpersonale pozitive	3. A întreține relații impuse de viață în marile organizații

C. *Domeniul psihomotor*

AUTORI	CATEGORII TAXONOMICE				
SIMPSON (1966)	1. Percepția	2. Setul (dispoziție)	3. Răspuns dirijat	4. Automatism	5. Răspunsuri complexe
BRUNER (1973)		1. Intenția		2. Feed-back	3. Modele de acțiune
GUILFORD (1958)		1. Puterea 2. Extinderea 3. Viteza	4. Precizia statică 5. Precizia dinamică 6. Coordonarea	7). Flexibilitatea	
HARROW (1972)	3. Capacități perceptive	1. Mișcări reflexe	2. Mișcări fundamentale	4. Capacități fizice	5. Abilități motrice 6. Mișcări expresive
VAYER (1971)	1. Respirația			2. Coordonarea mîinilor 3. Control postural 4. Control segmentar 5. Lateralitate 6. Rapiditate și precizie gestuală	7. Coordonare dinamică generală 8. Structurare spațio-temporală

BCU IAȘI CENTRALA UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, Ed. Politică, București, 1975

Ceaușescu, Nicolae, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.* București, Ed. Politică, 1979.

Ceaușescu, Nicolae, *Raport la Conferința Națională a P.C.R.*, 16—18 decembrie 1982, Ed. Politică, București, 1982.

Ceaușescu, Nicolae, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice ideologice și activitatea politică, educativă a partidului*, prezentată la plenara lărgită a C.C. al P.C.R., 1—2 iunie 1982, Ed. Politică, București, 1982.

Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la Congresul al II-lea al educației politice și culturii socialiste*, 25 iunie 1982, Ed. Politică, Buc., 1982.

Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămînului*, 11 februarie 1980, Ed. Politică, Buc., 1980.

Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 10—11 februarie 1971*, în „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate vol. 5, Ed. Politică, Buc., 1971.

Ceaușescu, Nicolae, *Expunere la deschiderea colocvului privind problemele științei conducerii societății*, 6 martie 1972, Ed. politică, București, 1972.

Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1983*, Ed. Politică, Buc., 1983.

Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca*, 15 septembrie 1983, Ed. politică, Buc., 1983.

Legea educației și învățămîntului nr. 28 din 21 decembrie 1978.

Regulamentul de funcționare a inspecției școlare, aprobat prin ordinul ministrului învățămîntului nr. 703 din 29. VI. 1970.

Metodologia organizării și desfășurări activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic nr. 61020/1980, elaborat de M.E.I.

*

* * * *Perfecționarea muncii de îndrumare și control în școală*, volum editat de „Revista de Pedagogie", Buc., 1974.

* * * *Măsurarea în științele sociale*, Caiet documentar nr. 7/1978, Academia „Ștefan Gheorghiu".

* * * *Stil și personalitate*, Caiet documentar nr. 9/1978, Academia „Ștefan Gheorghiu".

* * * *Evaluarea sistemelor şi a proceselor educaţionale*, E.D.P., Buc., 1976.
* * * *Analiza procesului de învăţământ. Componente şi perspective*, E.D.P., Buc., 1977.
* * * *Lichidarea şi combaterea repetenţiei*, Caiet de pedagogie modernă nr. 7, E.D.P., Buc., 1978.
* * * *L'évaluation de l'enseignant*, Traduction et adaptation d'Educational Research Service, Inc., par ARMAND DAICNEAULT, AIEG — Asociation des institutions d'enseignement secondaire, Henri-Boursso, Montrèal (Québec), 1975.
* * * *L'educateur et l'approche systémique*, Manuel pour améliorer la pratique de l'education, Deuxième édition, UNESCO, 1981.
* * * *Traité des Sciences Pédagogiques.* Publié sous la direction de Maurice Debesse et Gaston Mialaret, 7, Fonction et formation des enseignants, Presses Universitaires de France, 108, Boulevard Saint-Germain, Paris, 1978.
* * * *Învăţarea deplină*, culegere editată de B.C.P., Buc., 1982.

*

Aebli, H., *Didactica psihologică* (trad.), E.D.P. Buc., 1975.
Anderson, L. W., *Time and School Learning*, Chicago, University Press, 1973.
Ausubel, D. P., Robinson, F. G., *Învăţarea în şcoală* (trad.) E.D.P., Bucureşti, 1981.
Babanski, K. I., *Optimizarea procesului de învăţământ* (trad.), E.D.P., Buc., 1979.
Bardin, L., *L'Analyse de contenu*, P.U.F., Paris, 1977.
Bloom, D. S., Hastings, J. T., Madaus G. H. (ed.), Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, Mc Grawhill, Nw York, 1971.
Bloom, B. S., Engelhart, M. D. Hill, W. H., Furst E. J., Krathwohl, D. R., *Taxonomy of Educational Objectives. I.* Cognitive Domanin, Mc Kay, New York, 1956.
Bloom, B. S., *Learning for Mastery*, in „Evaluation Comment", vol. I/1968, nr. 2.
Bonboir, A., *La pédagogie corrective*, PUF, Paris, 1970.
Bonboir, A., *Une pédagogie de l'efficacité* în : Bonboir (s.red.) *Une pédagogie pour demain*, PUF, Paris, 1974.
Borca, G. I., *Conducerea ştiinţifică a şcolii*, Ed. Dacia, Cluj, 1978.
Briggs, L. J., *Handbook of Procedure for the Design of Instruction*, Pittesburg, 1970.
Bruner, J. S., *Pentru o teorie a instruirii* (trad.), E.D.P., 1970.
Carroll, J. B., *A Model of School Learning*, în : „Teachers Collegee Record", vol. 64/1963 (trad. 1982, în „Învăţarea deplină", culegere editată de B.C.P.).
Cerghit, I., *Metode de învăţământ*, E.D.P., Bucureşti, 1980.
Ciocan, I. Negreţ, I., *Formarea personalităţii umane*, Ed. Militară, Bucureşti, 1980
Davitz, I. L., *L'art d'instruire, Hommes et Techniques*, Paris, 1977.
Davitz, Joel, K.; Ball, Samuel, *Psihologia procesului educaţional* (trad.), E.D.P., Buc., 1978.
De Bal, *Fonctions de l'evaluation*, în „Cahiers pédagogique", nr. 162/1978.
De Ketele, J. M. et Paquay, L., *Le Pédagogie corrective, Enoncé des objectifs pédagogiques et evaluation formative*, în „Science et l'education pour l'ere nouvelle", vol. VIII, 1974.
De Landsheere, G., *Les testes de connaissances*, Bruxelles, Editest, 1965.
De Landsheere, G., *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele* (trad.) E.D.P., Bucureşti, 1975.

De Landsheere, G. și V. *Definirea obiectivelor educației* (trad.) E.D.P., Buc., 1979.
D'Hainaut, L., (ed.) *Programe de învățământ*, (trad.) E.D.P., Buc., 1982.
D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'education*, Nathan, Paris, 1977.
Dienes, Z. P., *Un studiu experimental asupra învățării matematicii*, (trad.). E.D.P., București, 1970.
Dumitrescu, Gh. T., *Metode și tehnici matematice în pedagogie*, E.D.P., Buc., 1969.
Gagné, R. M., *Condițiile învățării* (trad.) E.D.P., Buc., 1975.
Gagné, R. M. și Briggs, L. J., *Principii de design al instruirii* (trad.), E.D.P., Buc., 1977.
Georgescu, M.; Năstăsel, E., *Analiza problemelor de conducere*, Academia „Ștefan Gheorghiu", Buc., 1977.
Gilbert, Th. F., *Mathetics: The Technology of Education* în „Journal of mathetics" vol. 1/1962.
Gilbert, Th. F., *Praxeonomy: A Systematic Approach to Identifying Training Needs* în „Management of Personnel Quaterly", vol. VI, 1967.
Green, J. A., *Introduction to Measurement and Evaluation*, New York, Dodd, Mend Co., 1970.
Gyula, Mezei; Andrásné, Petró, *Az igazgató munkéja az iskolóban*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
Harrow, A. J., *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A Guide for Developing Behavioral Objectives*, Mc Kay, New York, 1970.
Harrison, M., and Harrison, F., *Mastery Learning and Quality of Instruction*, Washington, 1975.
Helman, G. Militin; Doctor P. Tichard, *Criticism and Standardize*, In: „Today's Education", Washington-DC, 63, nr. 1, 1974.
Hess, J. M. Kellos, *Plan Instruction, Implementation Problem*, în J. G. Sherman (ed.) Personalized System of Instruction, Menlo Park, 1979.
Hilgard și Bower, G., *Teoriile învățării* (trad.) Ed. Academiei, Buc., 1975.
Ionescu, M., *Lecția între proiect și realizare*, Ed. Dacia, Cluj, 1982.
Itelson, B. L., *Metode matematice și cibernetice în pedagogie* (trad.), E.D.P., Buc., 1967.
Jinga, Ioan, *Cultura de masă. Activitatea cultural-educativă și conducerea ei științifică*, Ed. Științifică și Enciclopedică, Buc., 1975.
Jinga, Ioan, *Educația permanentă. Cu privire specială la sistemul educației permanente din Republica Socialistă România*, Ed. Științifică și Enciclopedică, Buc., 1979.
Jinga, Ioan, *Educația ca investiție în om*. Ed. Științifică și Enciclopedică, Buc., 1981.
Jinga, Ioan, Negreț, I., *Predarea-învățarea eficientă sau Cum se întemeiază Lucrul didactic bine făcut pe Proiectul didactic bine gîndit* (un serial metodic pentru tinerii educatori), în „Revista de Pedagogie", nr. 1—6/1982.
Keller, F. S and Sherman, J. G. (eds.) *The Keller Plan Handbook*, Menlo Park, Benjamin, 1974.
Klausmeier, H. J., *Learning and Human Abilities*, Harper and Row, New York, 1970.
Krathwohl, D. R., Bloom, D. S. Masia, B. L. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification Educational Goals;* II *Affective Domain*, Mc Kay, New York, 1964.
Lavalée, M. (ed) *Apprendre. Didactique par objectifs opératoires*, Educo-Inter; Montréal, 1975.

Le Xuan, *Analyse des tâches, specification des objectifs et analyse comportamentale*, UNESCO, Paris, 1965.
Lindeman, Richard, H., *Educational Measurement*, Clenwiew, I.L.L., Scott Foreman § Company, 1974.
Mager, R. F., *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alta, California, 1962.
Merrill, M. D., (ed). *Instructional Design*, P. Hall, Englowood Cliffs, 1979.
Metfessel, M. S., Michael W. B., Kirschne'r, D. A., *Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for The Writing of Educational Objectives*, în „Psychology in the Schools", nr. 3/1969.
Mihuleac, Emil. *Știința conducerii și profilul conducătorului*, E.D.P., Buc. 1977.
Mihuleac, Emil, *Conducerea. Contribuție la elaborarea științei conducerii*. Ed. Academiei, Buc., 1977.
Mucica T., Perovici, M., *Universul mijloacelor audio-vizuale*, Ed. Albatros, Buc., 1982.
Muster, D. Hazgan, A.; Popescu, P., *Metodologia examinării și notării elevilor*, E.D.P., Buc., 1969.
Muster, D., *Verificarea programului școlar prin teste docimologice. Contribuție la modernizarea examenelor*, E.D.P., Buc., 1970.
Negreț, I., *Psihologie genetică și educație*, Ed. Științifică, Buc., 1980.
Negreț, I., *Logica didactică și măiestria pedagogică*, în „Era Socialistă" nr. 20/1976.
Negreț, I., *Folosirea metodelor participative în predarea-învățarea științelor sociale*, în vol. „Didactica învățământului de științe sociale", Ed. Militară, 1980.
Negreț, I., *Spiritul științific în activitatea didactică* în „Era Socialistă", nr. 20, 1976.
Noveanu, E. P., (coord) *Probleme de tehnologie educațională*, E.D.P., Buc., 1976
Noveanu, E. P. și alții, *Modele de instruire formativă*, E.D.P., Buc., 1983.
Oprea, O., *Tehnologia instruirii*, E.D.P., Buc., 1979.
Kotarbinski, Tadeusz. *Wizytacja Szkoly*, Nasza Ksiegarnia, Varszawa, 1966.
Pavelcu V., *Principii de docimologie. Introducere în știința examinării*, E.D.P., Buc., 1968.
Piaget, J., *Psihologia inteligenței* (trad.) Ed. Științifică, Buc., 1969.
Piaget, J. *Psihologia copilului* (trad.), Științifică, Buc. f.a.
Planchard, Emile, *Cercetarea în pedagogie* (trad.), E.D.P., Buc., 1972.
Popescu, V. V. *Știința conducerii învățământului*, E.D.P., Buc., 1973.
Radu, Ion, T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., Buc., 1981.
Rosenthal, R. A., Jakobson, L., *Pygmalion in the Classroom*, Holt, New York, 1968.
Russell, J. D., *Modular Instruction*, Burgesr, Mineapolis, 1974.
Sherman, J. G. (ed) *Personalized System of Instruction*, Benjamin, California, 1974.
Simionescu, Teodora, *Randamentul școlar. Metode și tehnici de obiectivizare a notării*, E.D.P., București, 1971.
Smith, Milton, O., *Ghid simplificat de statistică pentru psihologie și pedagogie*, (trad.), E.D.P., Buc., 1979.
Stoian, Stanciu, *Cercetarea în pedagogie*, Ed. Politică, Buc., 1969.
Tabachiu, Anton. *Conducătorul de întreprindere*, Ed. Științifică și Enciclopedică, Buc., 1976.
Tamaș, Sergiu (coord.), *Știința conducerii, principii, metodologie practică*, Academia „Ștefan Gheorghiu", Buc., 1981.

Tenbrink, Terry, D., *Evalution. A practical guide for teachers*, New York, etc., Mc Crav-Hill Book Company, 1974.
Thyne, James, M., *Examinarea elevilor. Principii, procedee practice* (trad.), E.D.P., Buc., 1978.
Țitică, Ion, *Inspecția școlară* (teză de doctorat), Universitatea București, Facultatea de istorie și filozofie, 1979.
Tronchére, J., *La preparation de la leçon*, Collin — Bourrelier, Paris, 1966.
Wald, A., *Secvential Analysis*, Willey, New York, 1948.
Vlăsceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării sociologice*, Ed. Științifică și Enciclopedică, Buc., 1982.
Vlăsceanu, Lazăr, *Metode de evaluare a rezultatelor în științele sociale*, în vol., „Didactica învățământului de științe sociale", Ed. Militară, 1980.
Wood, R., Skurnik, L. S., *Item Banking*, Slough, Upton, Park, 1969.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SUMMARY

Forword 5

SECTION I — SCHOOL INSPECTION — THEORETICAL BACKGROUND AND THE MAIN PRACTICAL ASPECTS 7

Part I. *Territorial Educational Management* 7
1. Arguments for a systemic analysis 7
2. Collective Management of The Educational and Instruction Process 11
3. Territorial Planning, Organization, Control and Guidance of Education 14

Part II. *School Inspection — the main form of control, evaluation and guidance of the Instructive-Educational Activity within the Pre-University System* 28
1. Conceptual details 28
2. Ways of perfecting the school inspection 30
3. Main forms of organizing school inspection 35
3.1. Vocational Inspection 35
3.2. Special Inspection 40
3.3. Thematic Inspection 43
3.3.1. Inspecting the Leading Body of Educational and School Units 43
3.3.2. Inspecting the Principals' Educational Activity 52
3.3.3. Inspecting the School and Vocational Orientation and Training Activity 59
3.4. Ad-Hoc Inspection 63
4. Stages of School Inspection 67
4.1. Planning 67
4.2. Preparing the School Inspection 68
4.3. Organization 70
4.4. Evolvement 70
4.5. Analysis of the activity under control 73
4.6. Conclusions and Inspection Report 74
4.7. Efficiency of the school inspection 78

Part III. *Educational Evaluation as a Function of the School Inspection* . . 80
1. Conceptual and practical restrictions and implications 80
1.1. Introduction 80
1.2. Measurement and evaluation in the field of education and instruction 83
1.3. Relation between the evaluation activity and school inspection 88
2. *Evaluation of the Teaching Staff Activity* 89
2.1. Aims and analysis of the teaching staff evaluation 89
2.2. Methods and techniques 92
2.3. Definition of evaluation 110
2.4. Optimization of the teaching staff activity 124
3. *Evaluation of the Results Obtained by the Pupils* 126
3.1. Necessity, object and aim of the evaluation of the pupils' results 126
3.2. Methods and techniques. Possibilities and limits 127
3.3. Outlining, appliance and evaluation of the docimological tests 138
3.4. Analysis, interpretation and evaluation of data 142
3.5. Improving results 143

BCU IASI - PAL UNIVERSITY LIBRARY

4. *Evaluation of the Educational Unit* 146
4.1. Scope of the evaluation of the educational unit 146
4.2. System of indicators 146
4.3. The evaluating card of the educational unit 151

Part IV. *Selection, Training and Refreshing of the School Inspectors* . . 156
1. Selection Criteria 156
2. School Inspectors' Training 158
3. Systemic Multilateral Refreshing and Self-Perfection of the School Inspectors 158

SECTION II — EFFICIENT INSTRUCTION (guides, models, examples in designing and achieving teaching activities) * 161

Introduction. INSTRUCTIONAL DESIGN or the Art of realizing teaching activities according to scientific didactic projects 163

Part. I. *The well devised didactic project* 171

Guide no. 1 Outline of the educational projects or How to start a didactic process with... its end 171

Guide no. 2 Analysis of the Educational Resources or How the pupil's and teacher's efforts are correctly measured in the didactic process 186

Guide no. 3. Analysis of the Psychological Resources or How we can detect the dilligent pupil and how we can make him learn better 193

Guide no. 4 Designing the "Educational Strategies" or How we select and efficiently combine "The three M" 213

Guide no. 5 Choice of the Teaching Method or about the "vehicle" leading you from goal to result 220

Guide no. 6 Outlining the "teaching scenario" or How we can imagine and describe in advance and in detail the events of the learning process 229

Guide no. 7 Evaluation and Efficiency of the Didactic Process or How you come to know if what has been done is well done 237

Part. II. *The well-done didactic work* (Applications in the fundamental subjects and in the social sciences) 245

Model no. 1 TEN EXAMPLES OF WELL-DEFINED EDUCATIONAL OBJECTIVES (comments) — fundamental subjects, social sciences, arts and technological subjects 245

Model no. 2 FIVE EXAMPLES OF EVALUATION PERFORMANCE TESTS (according to the operational objectives and resources used) 251

Model no. 3 FIFTEEN NEW MODALITIES OF CATCHING THE PUPILS' ATTENTION ALL ALONG THE TEACHING PROCESS . . 257

Model no. 4 THREE EXAMPLES of well devised didactic projects (collected from the literature and processed by the authors in conformity with the exigencies of the present work) 262

Conclusion : A Plea for the rationality and creativity in the didactic activity or about the way from "the well done teaching work" to the "accomplished" didactic work 276

Annexes 311
Bibliography 343

* In collaboration with Ioan Negreț.

BCU CLUJ / BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY LIBRARY

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 5

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ — ШКОЛЬНОЕ ИНСПЕКТИРОВАНИЕ — ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА И ГЛАВНЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ 7

Глава первая: *Территориальное управление образования* 7
1. Аргументы в пользу системного подхода 7
2. Коллективное управление образования 11
3. Планирование, организация, проверка и территориальное управление образования 14

Глава вторая: *Школьное инспектирование, основные формы контроля, оценки и управления учебно-воспитательной деятельности в доуниверситетском образовании* 28
1. Уточнения понятий 28
2. Пути усовершенствования школьного инспектирования 30
3. Главные формы организации школьного инспектирования 35
3.1. Инспектирование по специальности 35
3.2. Специнспекция 40
3.3. Тематическая инспекция 43
3.3.1. Инспектирование руководительной деятельности школьно-образовательных единиц 43
3.3.2. Инспектирование воспитательной деятельности и работы классных руководителей 52
3.3.3. Инспектирование деятельности профориентации 59
3.4. Фронтальная инспекция 63
4. Этапы школьного инспектирования 67
4.1. Планирование школьной инспекции 67
4.2. Подготовка инспекции 68
4.3. Организация инспекции 70
4.4. Проведение инспекции 70
4.5. Анализ инспектируемой деятельности 73
4.6. Составление протокола 74
4.7. Использование данных и выводов инспектирования 78

Глава третья: *Школьное инспектирование и эвалюация образования* . . . 80
1. Определения понятий и практические импликации 80
1.1. Введение 80
1.2. Измерение и эвалюация в области воспитания и образования . . 83
1.3. Отношение эвалюации с школьным инспектированием 83
2. Эвалюация работы учителей 89
2.1. Цель и проблематика эвалюации учителей 89
2.2. Методы и приёмы 92
2.3. Анкеты 110
2.4. Оптимизация работы учителей 120
3. Эвалюация данных, полученных от учащихся 126
3.1. Необходимость, предмет и цель эвалюации данных от учащихся 126
3.2. Методы и приёмы. Возможности и ограничения 127
3.3. Разработка, применение и использование тестов 138
3.4. Анализ, интерпретация и применение данных 142
3.5. Улучшение результатов 143

BCU IASI LITERATURE UNIVERSITY LIBRARY

4. Эвалюация школьной единицы 146
4.1. Предмет эвалюации школьной единицы 146
4.2. Система показателей 146
4.3. Фиша эвалюации школьной единицы 151
Глава четвёртая: *Отбор, подготовка и усовершенствование школьных инспекторов* 156
1. Критерии отбора 156
2. Подготовка школьных инспекторов 158
3. Систематическое и всестороннее усовершенствование и самоусовершенствование школьных инспекторов 158
ЧАСТЬ ВТОРАЯ — ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ (справочники, модели, примеры проектирования и осуществления дидактической деятельности) * 161
Пять уточнений 161
Введение: Учебное проектирование или искусство обосновывать дидактическую деятельность на научно обоснованные дидактические проекты . . 163
Глава первая: *Хорошо продуманный дидактический проект* 171
Первый справочник Уточнение воспитательных целей, или как начинать дидактическую деятельность с... конца 171
Второй справочник Анализ воспитательных ресурсов, или как правильно дозировать усилия учащихся и учителей в дидактической деятельности 186
Третий справочник Анализ психологических ресурсов, или как лучше узнать учащегося и как заставить его лучше учиться . . . 193
Четвёртый справочник Проектирование воспитательных стратегий, или как отбирать и эффективно комбинировать известные «3 М» 213
Пятый справочник Выбор метода обучения, или «О способе передвижения» от цели к результату 220
Шестой справочник Выработка дидактического сценария, или как вообразить и как можно предвидеть и описать — предварительно и в подробности — моменты учебной деятельности 229
Седьмой справочник Эвалюация эффективности и качества учебной деятельности, или как можно узнать о том правильно ли всё было сделано 237
Глава вторая: *Правильно реализованная учебная деятельность* 246
Модель № 1 Тщательно уточненных десять примеров учебных целей по основным, общественным, гуманитарным и технологическим предметам 246
Модель № 2 Пять примеров контрольных проб в соответствии с целями и ресурсами 251
Модель № 3 Пятнадцать способов привлечения внимания учащегося на протяжении учебного процесса 257
Модель № 4 Три примера хорошо обдуманных дидактических проектов из литературы по специальности и проработанных авторами в соответствии с вышеуказанными потребностями 262
Заключение: Слово за рациональность и креативность в учебной деятельности, или о пути от хорошо продуманного к совершенному учебному процессу 276
Приложение 311
Библиография 343

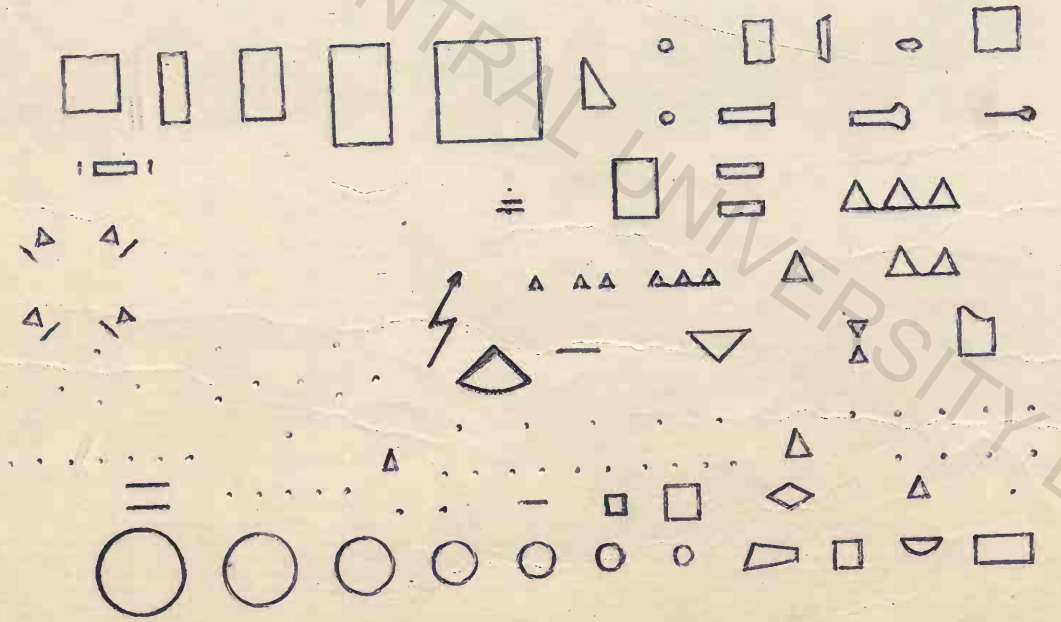
* Разработана в сотрудничестве с Иоан Негрец.

BIBLIOTECA DE TEOLOGIE - TEOLOGIE

Plan editură Nr. 7080.
Coli de tipar : 22.
Bun de tipar : 23.12.1983.

Tiparul executat sub comanda
nr. 718 la
Întreprinderea poligrafică
„13 Decembrie 1918",
str. Grigore Alexandrescu nr. 89-97
București,
Republica Socialistă România

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lei 23